OŚWIATA I WYCHOWANIE
CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO
W Z. REDAKTORA NACZELNEGO: DR. EUGENJUSZ ZDROJEWSKI
ROK VIII LUTY 1936 R. ZESZYT 2.

PRZEMÓWIENIE P. MINISTRA W. R. I O. P. Prof. Dr. WOJCIECHA ŚWIĘTOSŁAWSKIEGO NA POSIEDZENIU SEJMU 21 LUTEGO 1936 R.

Przemawiając po raz pierwszy z tej trybuny, jako Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, chciałbym na wstępie zaznaczyć, że zdaję sobie dokładnie sprawę, iż wraz z uchwaleniem nowej Konstytucji i zwołaniem nowych Izb Ustawodawczych przyszła chwila wielkich poczynań w dalszej pracy nad budową Państwa Polskiego. Uważam przeto za konieczne jasno określić, jak rozumiem rolę, której się podjąłem. Każdy minister, stając przed nawałem zagadnień pierwszorzędnych dla normalnego rozwoju Państwa, ma całą świadomość tego, że wszystkich tych zagadnień rozwiązać nie zdoła.

Mimo jednak świadomości, że czas jego urzędowania jest ograniczony, powinien kierować swoim resortem tak, jak gdyby miał pozostawać na swem stanowisku przez długie okresy czasu. Nie wolno mu być krótkowzrocznym, przeciwnie, powinien wytworzyć w sobie szeroką perspektywę całości życia i usiłować przewidzieć kierunki przyszłego rozwoju Państwa. Ślad pracy pozostanie po nim tem trwalszy, im prawidłowiej oceni dziejowy rozwój danego państwa, im dalej sięgnie w przyszłość Narodu. Nie dojrzy jednak tej przyszłości, jeżeli nie potrafi z całą bezstronnością ocenić i zrozumieć intencyj i myśli przewodnich swych poprzedników. Każdy z nich bowiem realizował ukochaną przez siebie ideę państwową, każdy dążył do udoskonalenia życia państwowego tak, jak to rozumiał najlepiej.

Racja stanu wymaga, aby każdy następca umiał w należyty sposób ocenić i wykorzystać wszystkie wysiłki, prace i posunięcia poprzedników, które wniosły nowe, trwałe elementy do życia państwowego.

Mogę oświadczyć, że trzymać się będę wiernie wspomnianej zasady, realizować będę tak, jak to zaznaczyłem w Komisjach, z całą skrupulatnością reformę szkolną na wielką zakrojoną skalę, a twardo stać będę przy przestrzeganiu ustaw, które stanowią obecnie podstawę prawną, regulującą życie na odcinku Ministerstwa Oświaty.

Nie będę też dążył do zbyt pośpiesznych zmian tam, gdzie świeżo weszły w życie nowe ustawy. Mam na myśli przedewszystkiem ustawę o szkołach akademickich. Należy przyjrzeć się dokładnie funkcjonowaniu aparatu, drogą bowiem bezpośredniej obserwacji dojść można do udoskonalenia całości. Chodzi tu nietylko o należyte przygotowanie fachowe młodzieży, o rozkwit badań naukowych i przygotowanie młodych pracowników naukowych, ale również o utrzymanie ładu i porządku w uczelniach akademickich.

Jeżeli chodzi o metodę pracy, chciałbym na tem miejscu podkreślić, że we wszystkich moich zarządzeniach opierać się będę na konsekwentnie przeprowadzonej zasadzie, że każdy, prowadzący samodzielną pracę, ponosić musi za nią pełną odpowiedzialność.

Pan Premjer naszkicował już w swem przemówieniu nowe pociągnięcia, zarysowujące w linjach mocnych zasady, na których powinna się oprzeć polska racja stanu, a wraz z tem długotrwała i wytężona praca nad jej realizacją. Program ten jest obszerny, jego urzeczywistnienie trwać będzie długo, napewno przetrwa i przeżyje niejeden Gabinet, w tem też upatrujemy siłę i potęgę tego programu.

Do realizacji tych wielkich poczynań wciągnąć musimy najszersze warstwy społeczeństwa. Sam bowiem Naród będzie musiał zdać egzamin, czy potrafi znaleźć siłę i moc, aby sobie samemu i przyszłym swym pokoleniom lepsze jutro zapewnić. Nie wystarczą tu jednak wysiłki jednego pokolenia. Młodzież dzisiejsza — następcy pokolenia naszego — przygotowywać się już dziś winna do przyszłej służby dla Państwa i z należytą pogodą ducha ponieść ze siebie te ofiary, które w rozwoju przeznaczeń naszej Ojczyzny spaść na nią będą musiały.

Wraz z przyjęciem tych linij wytycznych na Ministerstwo Oświaty spadają wielkie obowiązki i ciężar odpowiedzialności. Ma ono bowiem za zadanie uczyć i kształcić młodzież i przysposabiać ją do pracy zawodowej, pracy twórczej i naukowej. Stąd wynika, że Ministerstwu Oświaty nie mogą być obce wszelkie zagadnienia związane bądź to z rozwojem gospodarczym i ekonomicznym, bądź też szczególnie związane z obroną kraju. Pracując harmonijnie z innemi resortami, dążyć będziemy do tego, aby w związku z geograficznemi i strukturalnemi osobliwościami naszego Państwa stworzyć na wszystkich jego połaciach mocne i zwarte ośrodki Polskiej Kultury Narodowej, dostosowane do charakteru danej części kraju. Na terenach zamieszkałych przez ludność mieszaną z rozwojem życia kulturalnego polskiego rozwijać się będzie równo-

cześnie w tych samych ośrodkach życie kulturalne innych narodowości, współpracujących z nami.

Myśląc jako Minister Oświaty o podniesieniu kultury i zasobności całego kraju, rozumiem, że nie powinniśmy zaniedbać żadnego kroku, aby podnieść życie kulturalne miast, miasteczek i wsi, rozrzuconych na kresach Rzeczypospolitej zarówno wschodnich, jak zachodnich, północnych czy południowych.

Specjalnie jednak Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego a zarazem całe społeczeństwo nie powinny ustawać w pracy systematycznej, wytrwałej, nieprzerwanej, zmierzającej do rozkwitu kulturalnego, materjalnego i gospodarczego miast, położonych na wschodzie Rzeczypospolitej. Do realizacji tego programu stanąć musi Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z racji obowiązków elementarnych kształcenia i dokształcania ogólnego i zawodowego zarówno młodzieży jak i całej ludności.

Budżet.

Nieodzownym warunkiem urzeczywistnienia tych zamierzeń jest takie sytuowanie budżetu Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, by mogło ono podołać swoim zadaniom. W obecnej dyskusji budżetowej jak i w poprzednich uzyskał budżet należne miejsce w hierarchji potrzeb, postawiony bowiem został bezpośrednio po budżecie obrony Państwa. Nie jest jednak jeszcze dostatecznie wielki co do sumy, by wystarczył na najpilniejsze potrzeby. Nie będę tu powtarzał tego, co mówiłem na Komisji Budżetowej, stwierdzę tylko, że rosnące konieczności oświatowe, zwłaszcza w dziedzinie szkolnictwa powszechnego, nakazują nam przewidywać konieczność stopniowego zwiększania budżetu oświatowego w latach najbliższych.

Szkolnictwo powszechne.

Omówiona przezemnie dokładnie w Komisji sytuacja, w jakiej znalazło się ostatnio szkolnictwo powszechne, jest nietylko przedmiotem żywej obawy z uwagi na sprawę naszej przyszłości kulturalnej, ale już dziś musi wywołać poważne zaniepokojenie z punktu widzenia realnych interesów obrony Państwa.

Postępujące wciąż doskonalenie techniki obrony osiąga coraz wyższy poziom, przez co wymagania w stosunku do przeciętnego rozwoju i wyrobienia umysłowego rekruta znacznie się zwiększają z roku na rok. Powszechnie również wiadomo, jak wielkie znaczenie dla obrony Państwa ma poparcie moralne wojska przez najszersze sfery społeczne, ugruntowanie w nich ducha gotowości do ponoszenia najcięższych ofiar w imię utrzymania wspólnego dobra — Państwa. Ale na to zdobyć się

może tylko ten, kto posiada conajmniej minimum wiedzy o swem Państwie i poczucie współodpowiedzialności za jego istnienie. To właśnie musi dać szerokim masom społecznym szkoła powszechna należycie postawiona. Za jeden z pierwszych obowiązków społecznych uważam zatem dążenie, by każde dziecko znalazło się w szkole i szkołę tę skutecznie ukończyć mogło. Oświadczenie, jakie złożyłem imieniem Rządu przy drugiem czytaniu na Komisji Budżetowej Sejmu i wniosek Rządowy przyjęty przy trzeciem czytaniu w Komisji o powiększenie budżetu Ministerstwa o 7.800.000 zł., pozwala mi wyrazić nadzieję, że powiększenie etatów nauczycielskich o 2.000 oraz godzin nadliczbowych i kontraktowych o 40.000 przyczyni się do pewnego odprężenia niezmiernie ciężkiej sytuacji w szkolnictwie powszechnem. Z danych, które przytoczyłem w Komisji Budżetowej Sejmu, wynika, że takie zwiększenie etatów i godzin sprawy w rzeczywistości nie rozwiąże. Przeciążenie nauczyciela nadmierną liczbą dzieci pozostanie jeszcze nadal. Nie unikniemy też tego, aby poważna liczba dzieci znajdowała się nadal poza szkołą. Mogę jednak oświadczyć, że uczynimy wielki wysiłek, aby przez powiększenie etatów przyjść z pomocą tym okręgom szkolnym, które tego szczególnie potrzebują.

Troskę o szkołę powszechną łączę bezpośrednio z troską o byt jej powszedniego pracownika — nauczyciela. Zdaję sobie sprawę z wielkiego kapitału wartości, jakie w nasze życie społeczne wnosi nauczyciel pracujący w najprymitywniejszych nieraz warunkach i kosztem niezwykłego wysiłku budujący od podstaw kulturę polską. Stąd też sprawom nauczycielskim poświęcam wiele uwagi. Doniosłość zagadnień, związanych z warunkami, w jakich żyje nauczycielstwo, doceniana jest w całej rozciągłości przez Rząd, czego wyrazem obecnie jest utrzymanie awansu automatycznego mimo ciężkich warunków finansowych, w jakich znajduje się całe Państwo.

Realizacja ustawy ustrojowej w zakresie szkolnictwa powszechnego postępuje konsekwentnie naprzód. W roku bieżącym zakończona będzie praca przygotowania nowych programów dla szkół z polskim językiem nauczania wszystkich stopni organizacyjnych. Podjęta też została praca przystosowania tych programów do potrzeb szkół z językiem nauczania innym, niż polski.

Bardzo doniosłe zagadnienie dostosowania sieci publicznych szkół powszechnych do postanowień ustawy jest od dłuższego czasu w toku pracy. Należyte jego rozwiązanie jest sprawą pierwszorzędnej wagi.

Szkoła powszechna jest podstawą naszego ustroju szkolnego. Stąd też publiczne szkolnictwo powszechne pod względem organizacji, programu i poziomu winno nietylko, jak wspomniałem poprzednio, zapewniać szerokim masom społecznym niezbędne minimum przygotowania do życia obywatelskiego, ale także winno dawać możność dzieciom odpo-

wiednio uzdolnionym bez względu na ich pochodzenie i stan majątkowy przejścia do szkół wyższych stopni — do akademickich włącznie.

Osiąganie jednak przez dzieci niezamożne wyższych poziomów wykształcenia utrudnia obecnie w bardzo silnym stopniu powszechnie znany i wspominany już przezemnie fakt zubożenia zwłaszcza wsi. Dołożę wszelkich starań, aby pobudzić czynniki społeczne do intensywnej pomocy w tym względzie, zagadnieniem bowiem doniosłej wagi państwowej jest należyte wykorzystanie wszystkich jednostek uzdolnionych i umożliwienie im osiągnięcia najwyższego poziomu wykształcenia i zajęcia właściwych stanowisk w pracy nad wzmożeniem potęgi Państwa.

Szkolnictwo średnie ogólnokształcące.

Dla omówionego celu doniosłem jest należyte ukształtowanie sieci szkół średnich, przystosowanej do nowego ustroju szkolnictwa średniego, t. j. sieci gimnazjów i liceów ogólnokształcących. Temu skomplikowanemu i trudnemu zagadnieniu Ministerstwo poświęcało i poświęca wiele pracy, pragnąc zachować należyte ustosunkowanie zarówno do sieci szkół powszechnych jak i do sieci szkół zawodowych oraz do sieci zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Wynikają tu także trudności specjalne. Charakterystyczną bowiem cechą obecnej sieci naszych szkół średnich jest nierównomierne rozłożenie szkół państwowych, które w znacznie większej stosunkowo liczbie znajdują się w województwach południowych i zachodnich, niż w centralnych i wschodnich, gdzie szkoły prywatne w znacznej mierze zastępują szkoły państwowe. Z samego tego faktu, jeśli pominąć inne motywy, wynika dla Państwa konieczność roztoczenia intensywniejszej opieki nad szkołami prywatnemi. Dołożę starań, aby dopomóc szkołom prywatnym, a przez to pośrednio nauczycielstwu, które i tak już przeżywa wyjątkowo ciężki kryzys materjalny z powodu zmniejszenia się wypłacalności szkół prywatnych.

W szkolnictwie średniem realizacja ustawy ustrojowej postępuje prawidłowo naprzód. Programy nowego czteroletniego gimnazjum z polskim językiem nauczania są ukończone i wprowadzone w życie w zakresie istniejących obecnie 3 klas.

Analogicznie jak w szkolnictwie powszechnem podjęto pracę nad przystosowaniem programu gimnazjum do potrzeb szkół z językiem nauczania innym niż polski.

Przygotowywane są programy nowego liceum ogólnokształcącego, które rozpocznie się od roku 1937/38.

Utrzymana będzie przytem zasada, o której wspomniałem już w Komisji Budżetowej, że im wyższy poziom nauczania, tem program musi być elastyczniejszy i tem większa swoboda nauczyciela i autora podręcznika.

W zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli szkół powszechnych pracę rozpoczęto od opracowywania sieci liceów pedagogicznych i projektu wytycznych programu tych zakładów. Likwidacja seminarjów nauczycielskich zakończona będzie w bieżącym roku szkolnym.

Szkolnictwo zawodowe.

W związku z treścią mowy Pana Premjera i naszkicowanym przezemnie programem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego dalsze opracowywanie planu sieci szkół zawodowych będzie stanowiło jedno z najważniejszych zagadnień resortu. Poza opracowaniem rozmieszczenia szkół niezbędnych dla przygotowania kadr pracowników, zatrudnionych w zakresie obrony kraju, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego rozpocznie pracę nad rozmieszczeniem nowych szkół zawodowych na kresach zarówno wschodnich, jak i zachodnich, północnych i południowych tak, aby sam fakt ich istnienia i dalszego rozwoju połączony był z przyciąganiem coraz to większych rzesz ludności do takich miast jak Lwów, Wilno, Gdynia, Katowice i innych. Daleki jednak będę od sztucznego stwarzania szkół w ośrodkach, w których rozwój pewnej gałęzi wytwórczości nie osiągnął jeszcze dostatecznego stopnia rozwoju.

Realizacja ustawy w zakresie szkolnictwa zawodowego prowadzona jest z wielkim nakładem pracy, należycie bowiem zorganizowane szkoły zawodowe, uwzględniające istotne potrzeby nowoczesnego organizmu gospodarczego oraz obrony kraju muszą odgrywać poważną rolę w kształtowaniu życia gospodarczego i podnoszenia kultury materjalnej Państwa. Z początkiem bieżącego roku szkolnego uruchomiono już oparte na nowej ustawie pierwsze licea i gimnazja zawodowe oraz szkoły przysposobienia rolniczego. Podkreślić należy, że silny z małemi wyjątkami napływ młodzieży do szkół zawodowych świadczy, iż społeczeństwo przełamuje już w sobie tak szkodliwy nawyk niedoceniania roli szkolnictwa zawodowego. Jeśli jeszcze zważyć, że sfery gospodarcze, z któremi Ministerstwo stara się utrzymać kontakt w pracach programowych i organizacyjnych, naogół powitały przychylnie nowe prądy w organizacji szkół zawodowych, można dobrze wróżyć ciężkiej a tak doniosłej pracy rekonstrukcji szkolnictwa zawodowego w myśl nowych zasad. Specjalnej opieki ze strony władz i społeczeństwa wymagać będzie dział szkolnictwa dokształcającego, nie mający dotąd ani jednolitych podstaw prawnych co do zakładania, utrzymywania i prowadzenia, ani wytycznych organizacyjnych i programowych.

W ramach szkół wszelkich typów troska o zdrowie młodzieży, o jej usprawnienie w pracy i przysposobienie do życia i służby obywatelskiej znajduje swój wyraz w działalności Ministerstwa w zakresie wychowania fizycznego młodzieży szkolnej oraz w zakresie higjeny szkolnej.

W zakresie wychowania fizycznego obok prac nad ustaleniem programów ćwiczeń cielesnych dla poszczególnych rodzajów i typów szkół Ministerstwo kontynuuje planową działalność organizacyjną i instrukcyjno - metodyczną, mającą na celu podniesienie poziomu nauczania ćwiczeń cielesnych w szkołach, zapewnienie nadzoru nad życiem sportowem młodzieży szkolnej oraz polepszenie warunków materjalnych szkół w dziedzinie urządzeń wychowania fizycznego. I jakkolwiek ograniczone możliwości finansowe nie pozwalają na pożądane rozszerzenie ram organizacyjnych i programowych wychowania fizycznego młodzieży, jak również na tak potrzebną rozbudowę urządzeń wychowania fizycznego w szkołach, to jednak dokonywa się stały postęp zarówno w dziedzinie organizacyjnej, jak i metodycznej.

W związku z tem chciałbym zaznaczyć, że w uprawianiu ćwiczeń gimnastycznych rolę zasadniczą przywiązuję do ćwiczeń masowych, w których na najdalszym planie stoi osiąganie rekordów przez poszczególne jednostki, na pierwszem zaś miejscu jest wyrobienie karności i jednolitego rytmu w ruchach i posunięciach zbiorowych. Dzięki tym ćwiczeniom rozwija się karność zwartych szeregów i pośrednio zaprawia się młodzież do pracy we wspólnym wysiłku zbiorowym.

Narówni z ćwiczeniami fizycznemi stawiam zagadnienie ćwiczenia młodzieży w wykonywaniu zbiorowej celowej pracy fizycznej. Rozumiem, że tylko ten członek społeczeństwa jest należycie przygotowany do jakiejkolwiek kierowniczej roli, który sam przeszedł przez pracę fizyczną, poznał jej znaczenie i warunki, w jakich się ono wykonywa. Byłbym rad. gdyby każdy uczeń do studenta uczelni akademickiej włącznie mógł się tem poszczycić, że własną swą pracą fizyczną przyczynił się bodaj w drobnym szczególe i na dowolnym odcinku pracy do budowy i materjalnego dobrobytu Rzeczypospolitej.

Stan opieki higjeniczno - lekarskiej w państwowem szkolnictwie średniem ogólnokształcącem i zawodowem nie uległ w roku ubiegłym zmianie. Niestety, wskutek trudności gospodarczych i finansowych pogorszył się jednak w średniem szkolnictwie prywatnem, szczególnie zaś w szkolnictwie powszechnem.

Z pośród organizacyj młodzieży, istniejących na terenie szkolnym, Ministerstwo w dalszym ciągu otaczało szczególną opieką Związek Harcerstwa Polskiego z uwagi na walory wychowawcze metody skautowej, siłę liczebną tej organizacji, obejmującej bez mała 200.000 młodzieży,

 w tem 80% młodzieży szkolnej, wreszcie z uwagi na wartości, tkwiące w przesłankach ideologicznych ruchu harcerskiego. To też Ministerstwo zajęło życzliwe stanowisko w sprawie prośby Związku o nadanie mu charakteru stowarzyszenia wyższej użyteczności.

Szkoły dla mniejszości narodowych.

Dla dopełnienia całości poglądów na stan szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego pragnę dorzucić parę słów na temat szkolnictwa mniejszościowego.

W tym względzie zaznacza się ostatnio poprawa w kierunku urealnienia możliwości znalezienia wspólnej płaszczyzny porozumienia. Ze swej strony Ministerstwo prowadzi w dalszym ciągu wytrwałą akcję, zmierzającą do gruntownego przemyślenia i ułożenia zasad, na którychby można było oprzeć szkolnictwo mniejszościowe. Dotyczy to zwłaszcza szkolnictwa dla mniejszości ukraińskiej i białoruskiej.

Odprężenie to powinno postępować nadal. Sądzę też, że w związku z nowemi prądami, którym wyraz dał w swem przemówieniu Pan Prezes Rady Ministrów, sprawa znalezienia najlepszych warunków współpracy na tem polu musi być rozwiązana pomyślnie. Chodzi tu przedewszystkiem o jasne postawienie sprawy i oparcie się o istniejące prawa, regulujące nasze życie państwowe.

Należy tu zdać sobie jasno sprawę, że struktura naszego Państwa i rozmieszczenie skupień mniejszościowych na całym obszarze Rzeczypospolitej nie może prowadzić do jednolitego rozwiązania tych zagadnień w myśl jednej jakiejś utartej formuły.

Jestem np. przekonany, że usilna praca nad rozwojem wartości kulturalnych polskich w województwach wschodnich doprowadzi jednocześnie do szlachetnego współzawodnictwa mniejszości tam zamieszkałych. Pragnąłbym, aby rozwijały się w tempie przyśpieszonem ogniska kultury, sztuki i wiedzy w takich miastach jak Lwów i Wilno. Oczywiście obok bogato rozwijającego się życia duchowego polskiego rozwijać się będzie życie duchowe współobywateli mówiących innym językiem.

Zagadnienie mniejszościowe w zakresie szkolnictwa i rozwoju kultury i nauki może być rozwiązywane stopniowo w miarę tego, jak będzie coraz więcej widocznych oznak, że personel nauczający i pracujący nad wzbogaceniem dóbr kulturalnych czynić to będzie z głębokiem zrozumieniem, że dobro Państwa Polskiego jest jego własnem dobrem. Chcemy, aby w tej dziedzinie było rzetelne, jasne postawienie sprawy. Lojalny obywatel Państwa, pracujący nad jego lepszą przyszłością, będzie się cieszył zawsze opieką władz niezależnie od tego, który z języków uważa za rodowity.

O doniosłości oświaty pozaszkolnej mówił już Pan Premjer. Osobiście podkreślałem w Komisji Budżetowej, że spowodowane koniecznością finansową ograniczenie kredytów na oświatę pozaszkolną może odbić się niekorzystnie na tych odcinkach pracy oświatowej, które są pośrednio lub bezpośrednio finansowane przez Rząd. Zważyć jednak należy, że akcja państwowa nie była i nie jest wyłącznym czynnikiem, działającym na terenie pracy oświatowej pozaszkolnej. I dlatego wahania budżetu państwowego nie odgrywają roli decydującej. Ceniąc bardzo działalność na tym terenie czynników samorządowych, społecznych, a zwłaszcza nauczycielstwa szkół powszechnych, mogę dać wyraz przeświadczeniu, że bardzo skromna kwota przeznaczona na oświatę pozaszkolną, odegra jednak nadal pewną rolę w utrzymaniu dla Ministerstwa roli czynnika koordynującego.

Nauka i szkolnictwo wyższe.

Palące aktualne zagadnienia rozwoju szkolnictwa akademickiego, ogólnokształcącego i zawodowego od szeregu lat odsuwały na plan dalszy podjęcie systematycznej planowej pracy nad rozwojem nauki i kultury w rozmiarach wymaganych zarówno przez rozwój kulturalny i ekonomiczny kraju, jak i przez wzgląd na jego siły obronne. Czas jest najwyższy, by uczyniony został wysiłek zbiorowy, aby doprowadzić do rozkwitu naukę i kulturę nietylko dla wartości, jakie one ze sobą przynoszą, ale także, aby móc stawić czoło wszystkim przeciwnościom, na jakie Państwo mogłoby być narażone zzewnątrz.

Przypomnieć sobie musimy, że Wielki Umysł Marszałka Piłsudskiego przekazał nam w spuściźnie myśl o kultywowaniu i rozwoju pierwiastka duchowego i twórczego. Przez stworzenie Funduszu Kultury Narodowej Marszałek Piłsudski wytyczył nam jasno linję postępowania.

Nie można powiedzieć, że w Polsce wydaje się przerażająco mało na same badania naukowe i naukowo - techniczne. Jednakże w przeciwieństwie do metod stosowanych w szeregu państw pracowano bez należytego skoordynowania wysiłków i należytej kontroli osiąganych wyników. Zwracałem na to zagadnienie uwagę niejednokrotnie i oddawna, niejednokrotnie też spotykałem się z ostrzeżeniem, że umysł twórczy nie ma zapory i sam sobie wytycza drogi własnej twórczości. Jest wiele słuszności w tych myślach, jednakże wyniki osiągane przez różne państwa w realizowaniu akcji zbiorowego wysiłku twórczych sił narodu są tak zachęcające, że podejmę próbę w oparciu się o najwyższe autorytety naukowe poprowadzenia pracy zbiorowej na tych odcinkach, na których praca taka może wydać zdecydowanie pozytywne wyniki dla Państwa,

 gospodarki narodowej i rozwoju kultury polskiej. Wierzę, że najwyższe instytucje naukowe w Polsce dopomogą mi w realizowaniu tych zamierzeń.

W wyniku całej tej akcji, mam nadzieję, że powstanie w łonie harmonijnie dziś pracujących najwyższych Towarzystw Naukowych ciało zbiorowe, utworzone z wybitnych specjalistów, którzy gotowi będą służyć swoją znajomością rzeczy w każdej sprawie, co do której Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego lub inne resorty zechcą zasięgnąć rzeczowej opinji. Niewątpliwie przytem najważniejszą rolę w tej pracy odegrają profesorowie szkół akademickich.

Przechodzę obecnie do spraw, związanych z życiem i dalszym rozwojem uczelni akademickich. Jest to zagadnienie, mające dla przyszłości Państwa pierwszorzędne znaczenie, nie było jednak dotąd w niektórych punktach ani z trybuny sejmowej, ani też w prasie oświetlane w sposób wystarczająco jasny. Z ducha ustawy akademickiej wynika, że praca profesorów powinna się składać z trzech różnych elementów: 1) pracy dydaktycznej, której zakres obejmuje nietylko wykłady, seminarja i ćwiczenia ze studentami, ale dokładne śledzenie za postępem danej dziedziny wiedzy; 2) z pracy naukowej, polegającej na twórczem opracowywaniu osobistem lub przy udziale personelu pomocniczego i doktorantów nowych zagadnień z zakresu danej specjalności lub nowych odkryć i zastosowań techniczych; 3) z pracy społecznej, polegającej bądź na redagowaniu czasopism naukowych, bądź na wykładach publicznych, bądź też na wydawaniu opinji w całym szeregu zagadnień naukowych, prawnych, technicznych i t. p. Można więc liczyć, jak wyżej wspomniałem, na udział profesorów w omawianej pracy opinjodawczej.

Przygotowanie młodych sił do objęcia przyszłych stanowisk na naczelnych placówkach naukowych stanowić będzie nadal troskę Ministerstwa. Dążyć będziemy do uporządkowania tej sprawy pod względem prawnym, aby wszystkim pomocniczym siłom naukowym szkół akademickich powołanym do służby administracyjnej lub nauczycielskiej zapewnione były takie uprawnienia, jak gdyby odrazu przeszli do praktycznego wykonywania zawodu. Pracować też będziemy wespół z uczelniami akademickiemi i towarzystwami naukowemi, aby wszystkie odcinki pracy naukowej miały zastęp młodych sił do uzupełniania luk, powstających wskutek naturalnego ubytku sił starszych.

Rzeczą niezmiernej wagi jest wreszcie utrzymywanie w życiu akademickiem zarówno przez profesorów jak i przez młodzież atmosfery pracy naukowej, która winna budzić głęboką cześć dla nauki i poczucie doniosłości pracy w tej dziedzinie, pracy, mającej na celu dobro wspólne — dobro Państwa. Nie krzykliwe bowiem hasła demagogiczne lub ekscesy, ale jedynie poważna praca, wytężona do maksymum, prowadzona na szeroką skalę i należycie dla zwiększenia wysiłków zorganizowa-

na, zapewnia państwom i narodom zwycięstwo w wyścigu światowym.
Zrozumienie tego jest dla nas koniecznością. Musimy bowiem ciągle jeszcze równocześnie odrabiać zaniedbania przeszłości i wytrzymywać światowe tempo pracy. Aby temu podołać, musimy wszyscy, starzy i młodzi, zwartemi szeregami iść wszędzie tam, gdzie jest najciężej, gdzie nas potrzeba najwięcej, i nadludzkiemi wysiłkami usunąć biedę, ciemnotę, nieporadność ekonomiczną i gospodarczą. Przedewszystkiem wieś i miasteczka wymagają rzetelnej ideowej pracy wszystkich obywateli, a zwłaszcza młodzieży ideowej i to młodzieży z akademickiem wykształceniem.

To też specjalnie przykre były dla mnie bolesne i hańbiące pewną część młodzieży wypadki, jakie miały miejsce na uczelniach akademickich. Wystąpienia, skierowane początkowo przeciwko studentom żydom, jak zawsze wyzyskane były dla demagogicznych wystąpień innych elementów. Przyszła też na porządek dzienny sprawa opłat. Rozumiem doskonale bardzo ciężką sytuację finansową młodzieży akademickiej i czynić będę dalsze poza omówionemi na Komisji Budżetowej wysiłki, by przyczynić się do złagodzenia jej trudnego położenia.

Nie dopuszczę wszakże do tego, aby garstka nieliczna rozpolitykowanej młodzieży uniemożliwiała spokojną pracę olbrzymiej większości studentów, która pragnie się kształcić, aby coprędzej stanąć przy warsztacie pracy.

Sztuka.

Na Komisji Budżetowej omawiałem szczegółowiej budżet działu sztuki. Tu pragnę podkreślić, że sumy, przeznaczone na ten dział, zużywane są przedewszystkiem na popieranie różnemi sposobami twórczości artystycznej oraz na utrzymanie państwowych szkół artystycznych, konserwatorjów i w niewielkim zakresie na konserwację dzieł sztuki. Bardzo ograniczone kwoty nie pozwalają na rozwinięcie szerszej akcji.

Wyznania.

Pomijając sprawy budżetu wyznań, o którym mówiłem w Komisji Budżetowej, przechodzę do omówienia ogólnych spraw wyznaniowych. Przedewszystkiem wchodzi tu w grę dotkliwy brak szeregu ustaw, któreby w sposób przystosowany do wymogów naszego życia społecznego i państwowego, porządkowały pewne dziedziny, na których spotykają się — nie zawsze całkiem identyczne — interesy wyznań i interesy ładu prawnego.

Nadto sytuację utrudnia parokrotnie już przez moich poprzedników z tego miejsca skonstatowany brak dla całego szeregu wyznań uregulowania na podstawie ustaw polskich ich położenia prawnego oraz ustale-

 nia stosunku Państwa do tych wyznań. Niektóre z nich wciąż jeszcze opierają swój byt prawny na ustawach, wydanych przez państwa zaborcze, ustawach przestarzałych, obcych nam duchem, konstrukcją, ujmowaniem istniejącej rzeczywistości.

Odpowiednie projekty ustaw dla pewnej części tych wyznań stanowiły najważniejszy przedmiot prac Ministerstwa w ciągu ostatnich kilku lat i znajdują się w rozmaitych fazach przygotowania, począwszy od tych, które zostały już lub będą złożone Izbom Ustawodawczym jeszcze w bieżącej kadencji, a skończywszy na olbrzymiem dziele uregulowania położenia prawnego Kościoła Prawosławnego.

Zaprowadzenie ładu prawnego w dziedzinie wyznaniowej stanowi podstawowy warunek utrwalenia tego pokoju religijnego, którym po wsze czasy szczycił się nasz naród, a którego utrzymanie jest jednym z najważniejszych zadań Ministerstwa, narówni z obowiązkiem troszczenia się z jednakową pieczołowitością o rzeczywiste potrzeby wyznaniowe wszystkich bez wyjątku obywateli Rzeczypospolitej.

Oczywiście na tem nie wyczerpują się wszystkie zadania Ministerstwa. Stoi jeszcze przed niem niezawsze łatwe, ale skądinąd konieczne zadanie utrzymania w praktyce życia należytego rozgraniczenia między tem, co jest funkcją i zadaniem Państwa, a co jest funkcją i zadaniem organizacji kościelnej czy wyznaniowej. Dąży się przytem wszędzie, gdzie jest możliwe, do współpracy i zgodnego współdziałania, ale także wszędzie, gdzie zachodzi potrzeba, zwalcza się z całą stanowczością wszelkie dążności do naruszenia ładu prawnego lub prób postawienia się ponad prawem.

Jedyną nieprzekraczalną granicą, poza którą wyjść nie można, jest dobro Państwa, mocarstwowe stanowisko Polski i ład prawny wewnątrz kraju.

Stanowisko najwyższej życzliwości cechuje wszystkie prace Ministerstwa, prowadzone w dziedzinie wyznaniowej. Odnosi się to do wszystkich bez wyjątku wyznań, tembardziej do Kościoła rzymsko - katolickiego, do którego należy przeważająca większość naszych obywateli.

Wysoka Izbo!

Jak wspomniałem na wstępie, nakreślony program w obrębie mego resortu wymaga do swej realizacji szeregu lat wytrwałej i systematycznej pracy. Chcąc zbudować Polskę kulturalnie, ekonomicznie, gospodarczo i nadewszystkiem moralnie zwartą, silną i twórczą, musimy opasać okręg centralny, szczególnie dostosowany do spełnienia najistotniejszych potrzeb ogólnych związanych z obroną kraju, bastjonami kultury narodowej, otaczającej ze wszystkich stron jej serce Warszawę — i jej okolice.

Pas ten szeroki mienić się winien jaskrawemi barwami osobliwości terenowych i etnograficznych, a ma być utkany perłami twórczej pracy

wszystkich obywateli, z inicjatywą i wydajną twórczą pracą Polaków na czele.

Aby to moralne zadanie spełnione być mogło, należy uprzednio dokonać dzieła wielkiego, trudnego a jednak niezbędnego. Należy pobudzić do pracy wszystkie żywe siły Narodu, należy zrzucić ze siebie uczucie depresji, apatji, zgorzkniałego pesymizmu, a na to miejsce wzniecić uczucie zdrowego, życiodajnego optymizmu i wiary we własne siły. W przejawach zbiorowego życia ludzkiego dają się wyczuć i odróżnić wyraźnie dwa zasadnicze elementy: twórczy — konstruktywny i jadem ziejący pierwiastek destrukcji. Czas jest najwyższy, aby cały naród zrozumiał, że budować przyszłość narodu można tylko przez pracę twórczą, konstruktywną. Krytyka jest nieraz potrzebna, ma ona często przejawy konstruktywnej twórczości, jednakże specjalnością pewnych grup i odłamów społeczeństwa jest występować nie z krytyką, lecz z głęboką destruktywną robotą.

Przejawy tej destruktywnej działalności, zabijającej wszelki twórczy poryw narodu, widzimy niestety zbyt często. Odczuwam to szczególnie na odcinku młodzieży akademickiej. Marnuje się siły młode, marnotrawi zdolności, zabija najwznioślejsze uczucia dla krótkowzrocznej, jakże zgubnej polityki. Niszczy się systematycznie poziom wysokiej etyki, prawdziwej moralności i rzetelnych uczuć humanitarnych, bez których odrodzenia ducha narodowego urzeczywistnić nie można. Gdy się pali pod nogami, gdy się widzi, że chwili jednej tracić nie można dla konstruktywnej twórczej pracy dla dobra powszechnego naszej Ojczyzny, marnuje się energję, traci czas i obniża polot tych, którzy w przyszłości zająć mają miejsce kierownicze w dziejowym pochodzie Polski ku lepszemu jutru.

Chcę stworzyć warunki, umożliwiające przygotowywanie przyszłych obywateli Polski do ich zaszczytnej misji twórczej pracy nad doskonaleniem bytu naszego Narodu, ale wytężona praca Ministerstwa i całego zespołu nauczającego pójdzie na marne, jeżeli szerokie masy społeczeństwa nie zrozumieją, że jest najwyższy czas, aby znalazły w sobie siłę przełamania, zniszczenia i usunięcia tych wszystkich nastrojów psychicznych, które nic nie mają wspólnego z konstruktywną twórczą pracą. Niechże staną do pracy ci wszyscy, którzy mają wiarę w czyn, w moc ducha ludzkiego i widzą światłą przyszłość naszej Ojczyzny.

NIEDOBÓR IZB LEKCYJNYCH W PUBLICZNEM SZKOLNICTWIE POWSZECHNEM

1. Liczba izb lekcyjnych w użytkowaniu szkół.

Najbardziej istotną miarą stanu posiadania lokali szkolnych, przynajmniej gdy chodzi o szkolnictwo powszechne, jest liczba izb (sal) lekcyjnych, jako jednostek o bardziej zbliżonej pojemności, niż całe lokale lub budynki szkolne, a zarazem jednostek podstawowych lokalu, w których koncentruje się w tem szkolnictwie niemal cała praca szkolna. Natomiast t. zw. specjalne sale naukowe (rysunkowa, przyrodnicza, gimnastyczna i t. p.), nie odgrywają u nas w powszechnem szkolnictwie większej roli i raczej uzupełniają tylko, głównie w szkołach wysokozorganizowanych, podstawowe dla nauczania izby lekcyjne.

W tablicy, zamieszczonej na str. 108—109 zestawione są liczby izb lekcyjnych, własnych i niewłasnych (wynajęte, zaofiarowane itp.), znajdujących się w użytkowaniu publicznych szkół powszechnych w r. 1925/6, 1930/1, 1933/4 i 1934/5 oraz liczby specjalnych sal naukowych z r. 1930/1. Z ogólnej liczby publicznych szkół powszechnych wyłączone są tu tylko szkoły ćwiczeń i szkoły specjalne, jako mające odrębne warunki lokalowe, a liczące ogółem poniżej 20.000 uczniów. Podane tu liczby z r. 1925/6 i 1930/1 uważać można za bardziej dokładne, oparte są bowiem na kontrolowanych sprawozdaniach poszczególnych szkół. Natomiast liczby z r. 1933/4, zapożyczone z zestawień zbiorczych, nadesłanych przez inspektoraty szkolne, i liczby z r. 1934/5 — z podobnych zestawień, nadesłanych przez kuratorja, mogą być nieco mniej dokładne.

Pozatem, ponieważ liczby podawane są w każdorazowych granicach administracyjnych, mieć należy na uwadze, iż w latach 1925/6 — 1930/1 z woj. Poleskiego do Wołyńskiego przechodzi pow. Sarneński, liczący w roku 1930/1 w publicznych szkołach powszechnych 258 izb lekcyjnych (128 w budynkach własnych i 130 w niewłasnych) i w okresie 1930/1 — 1934/5 z woj. Stanisławowskiego do Lwowskiego pow. Turczański, liczący w r. 1933/4 w publicznych szkołach powszechnych 171 izb lekcyjnych (125 w budynkach własnych i 46 w niewłasnych).

Liczba ogólna izb lekcyjnych, znajdujących się w użytkowaniu publicznych szkół powszechnych, podnosi się na obszarze Polski z 54.203 w r. 1925/6 na 67.525 w r. 1934, wzrastając w okresie 1925/6 — 1930/1 przeciętnie o 3.5% (1914 izb) rocznie, w okresie 1930/1 — 1933/4 o 0.95% (608 izb) i w ostatnim roku 1933/4 — 1934/5 o 2.9% (1928 izb).

Załamanie się tempa zwiększania się liczby izb lekcyjnych (łącznie we własnych i w niewłasnych budynkach) w okresie 1930/1 — 1933/4 zwraca szczególnie uwagę, w okresie tym bowiem liczba dzieci w wieku obowiązku szkolnego wzrastała szybciej, niż w poprzednim. Jedynie na terenie m. Warszawy i w woj. Śląskiem zwiększanie się liczby izb lekcyjnych nie uległo i w tym okresie załamaniu.

W porównaniu z liczbą izb lekcyjnych (w r. 1930/1 — 63.774) liczba sal specjalnych, wynosząca w r. 1930/1 — 2.668, stanowi w publicznych szkołach powszechnych pozycję, jak widzimy, stosunkowo nieznaczną.

Zmiany w ogólnej liczbie izb lekcyjnych w okresie 1925/6 — 1934/5 odnoszą się głównie do zmian w liczbie izb w budynkach własnych, czyli spowodowane są głównie przez budowę szkół. W okresie tym liczba izb w budynkach własnych wzrasta o 12.330, podczas gdy liczba izb w budynkach niewłasnych zaledwie o 992, w szczególności, w pierwszym okresie 1925/6 — 1930/1 liczba izb w budynkach własnych wzrasta przeciętnie o 5.0% (1585 izb) rocznie, w następnym, 1930/1 — 1933/4, o 1.9% (731 izb) i w roku 1933/4 — 1934/5 o 5.3% (2211 izb). Tymczasem liczba izb w budynkach niewłasnych podnosi się w pierwszym okresie zaledwie o 1.5% (329 izb) rocznie, następnie zaś wręcz się obniża — w latach 1930/1 — 1933/4 o 0.5% (123 izby) rocznie i w roku 1933/4 — 1934/5 o 1.2% (283 izby).

Liczba izb w budynkach niewłasnych zmniejsza się ostatnio pomimo, iż pewien ruch na polu donajmu nowych lokali dla szkół istnieje. Tłumaczy się to znaczną w tym samym czasie liczbą wypadków likwidowania izb wynajętych, głównie naskutek budowy szkół nowych, wznoszonych częstokroć w takich punktach, gdzie już istnieje dostateczna lub prawie dostateczna liczba izb wynajętych. Z chwilą otwarcia własnego budynku szkolnego izby te jako zbędne ulegają likwidacji. W ogólnym więc bilansie więcej się ostatnio izb wynajętych likwiduje, niż donajmuje.

W stosunku wzajemnym liczby izb lekcyjnych w budynkach własnych do liczby w budynkach niewłasnych na uwagę zasługują znaczne różnice na poszczególnych obszarach kraju. Gdy przeciętnie dla całej Polski odsetek izb w budynkach własnych wynosi np. w r. 1933/4 — 63.4%, to na ter. Centralnem i Wschodniem dochodzi zaledwie do 44% (czyli izby wynajęte stanowią tu większość), — gdy na ter. Południowem sięga do 80%, a na Zachodniem i Śląskiem prawie do 98%.

Niżej na str. 110 zestawiamy liczby izb lekcyjnych z r. 1925/6, 1930/1 i 1933/4 oraz sal specjalnych z r. 1930/1 oddzielnie dla szkół miejskich i dla szkół wiejskich.

Zmiany w ogólnej liczbie izb mają, jak widać, na terenie miast i na terenie wsi naogół zbliżony przebieg, zarysowują się tu jednak znaczniejsze odchylenia lokalne. Tak np. zwraca uwagę szczególne zwiększenie się liczby izb na wsi na ter. Centralnem i Wschodniem w okresie 1925/6 — 1930/1, podobnie w miastach na ter. Śląskiem w okresie 1930/1 — 1934/5.

Jeśli chodzi o izby w budynkach własnych i w budynkach niewłasnych, to jak widać z tablicy, na terenie miast — w przeciwstawieniu do wsi — szybcej naogół wzrasta liczba izb w budynkach własnych i szybcej też zmniejsza się liczba izb w budynkach niewłasnych. Świadczy to zarówno o szybszem tempie budowy nowych szkół w miastach niż na wsi jak i o intensywniejszej wymianie izb wynajętych na izby własne.

Specjalne sale naukowe przypadają, jak widzimy, głównie na szkoły miejskie. Tak więc liczba sal tych w r. 1930/1 wynosiła w miastach 1983 (na 15.755 izb lekcyjnych), zaś na wsi tylko 685 (na 48.019 izb lekcyjnych).

Teoretycznie, liczba izb lekcyjnych odpowiadać powinna liczbie pełnogodzinowych nauczycieli. Gdy jednak liczbę izb zestawimy z liczbą nauczycieli, przekonamy się, iż liczba nauczycieli jest większa od liczby izb. Tak np. w r. 1933/4 mieliśmy następujące liczby nauczycieli pełnogodzinowych (skorygowane) i następujące liczby izb lekcyjnych:

OBSZAR	Izby lekcyjne: Ogółem 1925/6	Ogółem 1930/1	Ogółem 1933/4	Ogółem 1934/5	We własnych budynkach szkolnych 1925/6	We własnych budynkach szkolnych 1930/1	We własnych budynkach szkolnych 1933/4	We własnych budynkach szkolnych 1934/5	W niewłasnych budynkach szkolnych 1925/6	W niewłasnych budynkach szkolnych 1930/1	W niewłasnych budynkach szkolnych 1933/4	W niewłasnych budynkach szkolnych 1934/5	% izb we własnych budynkach szkolnych 1930/1	Sale specjalne w r. 1930/31: Ogółem	We własnych budynkach szkolnych	W niewłasnych budynkach szkolnych	% sal we własnych budynkach szkolnych
I. POLSKA																	
POLSKA	54.203	63.774	65.597	67.525	31.480	39.407	41,599	43.810	22.723	24.367	23.998	23.715	61.8	2.668	2.006	662	75.2
II. TERYTORJA																	
1. Centralne	21.730	26.049	26.857	.	6.692	10.492	11.709	.	15.038	15.557	15.148	.	40.3	1.267	765	502	60.4
2. Wschodnie	6.286	8.995	9.415	.	2.548	3.792	4.150	.	3.738	5.203	5.265	.	42.2	256	157	99	61.3
3. Zachodnie	7.967	8.369	8.442	.	7.804	8.214	8.327	.	163	155	115	.	98.1	450	437	13	97.1
4. Śląskie	3.031	3.298	3.577	.	2.883	3.180	3.477	.	148	118	100	.	96.4	307	293	14	95.4
5. Południowe	15.189	17.063	17.306	.	11.553	13.729	13.936	.	3.636	3.334	3.370	.	80.5	388	354	34	91.2
III. OKRĘGI SZKOLNE																	
1. Warszawski	9.716	11.709	12.090	12.414	3,175	4.999	5.535	5.937	6.541	6.710	6.555	6.477	42.7	832	490	342	58.9
2. Lubelski	4.567	5.504	5.572	5.756	1.352	2.204	2.490	2.791	3.215	3.300	3.082	2.965	40.0	168	116	52	69.0
3. Wileński	7.377	9.383	5.482	5.604	2.247	3.169	1.735	1.932	5.130	6.214	3.747	3.672	33.8	268	152	116	56.7
4. Brzeski			4.138	4.250			1.674	1.763			2.464	2.487					
5. Łucki	1.771	2.859	3.117	3.230	1.029	1.612	1.831	1.967	742	1.247	1.286	1.263	56.4	93	61	32	65.6
6. Poznański	7.967	8.369	8.442	8.623	7.804	8.214	8.327	8.486	163	155	115	137	98.1	450	437	13	97.1
7. Śląski	3.031	3.298	3.577	3.781	2.883	3.180	3.477	3.612	148	118	100	169	96.4	307	293	14	95.4
8. Krakowski	9.411	10.723	10.885	11.290	5.252	6.606	6.917	7.336	4.159	4.117	3.968	3 954	61 6	271	206	65	76.0
9. Lwowski	10.363	11.929	12.294	12.577	7.738	9.423	9.613	9.986	2.625	2.506	2.681	2.591	79.0	279	251	28	90.0
IV. WOJEWÓDZTWA																	
1. m. st. Warszawa	869	976	1.187	.	286	476	539	.	583	500	648	.	48.8	376	199	177	52.9
2. Warszawskie	4.364	5.403	5.577	.	1.405	2.329	2.593	.	2.959	3.074	2.984	.	43.1	212	137	75	64 6
3. Łódzkie	4.483	5.330	5.326	.	1.484	2.194	2.403	.	2.999	3.136	2.923	.	41 2	244	154	90	63.1
4. Kieleckie	4.585	5.589	5.873	.	1 437	2.300	2.594	.	3.148	3.289	3.279	.	41 2	162	103	59	63.6
5. Lubelskie	4.567	5.504	5.572	.	1.352	2.204	2 490	.	3.215	3.300	3.082	.	40 0	168	116	52	69.0
6. Białostockie	2.862	3.247	3.322	.	728	989	1.090	.	2.134	2.258	2.232	.	30.5	105	56	49	53.3
7. Wileńskie	1.851	2.433	2.413	.	500	747	761	.	1.351	1.686	1.652	.	30.7	9[illegible]	52	40	56 5
8. Nowogródzkie	1.535	1.972	1.988	.	415	604	608	.	1.120	1.368	1.380	.	30.6	37	23	14	62.2
9. Poleskie	1.129	1.731	1.897	.	604	829	950	.	525	902	947	.	47.9	34	21	13	61.8
10. Wołyńskie	1.771	2.859	3.117	.	1.029	1.612	1.831	.	742	1.247	1.286	.	56.4	93	61	32	65.6
11. Poznańskie	5.161	5.427	5.478	.	5.100	5.382	5.442	.	61	45	36	.	99 2	292	284	8	97.3
12. Pomorskie	2.806	2.942	2.964	.	2.704	2.832	2 885	.	102	110	79	.	96.3	158	153	5	96.8
13. Śląskie	3.031	3.298	3.577	.	2.883	3.180	3 477	.	148	118	100	.	96.4	307	293	14	95 4
14. Krakowskie	4.826	5.134	5.012	,	3.815	4.306	4.323	.	1.011	828	689	.	83.9	109	193	6	94.5
15. Lwowskie	5.378	6.143	6.442	.	4.229	5.104	5.281	.	1.149	1.039	1.161	.	83.1	192	176	16	91.7
16. Stanisławowskie	2.441	2.846	2.818	.	1.687	2.094	2.045	.	754	752	773	.	73.6	48	43	5	89.6
17. Tarnopolskie	2.544	2.940	3.034	.	1.822	2.225	2.287	.	722	715	747	.	75.7	39	32	7	82.1

OBSZAR	Izby lekcyjne								Sale specjalne	
	Miasto				Wieś				1930/31	
	Ogółem			% izb w budynkach własnych	Ogółem			% izb w budynkach własnych	Miasto	Wieś
	1925/6	1930/1	1933/4	1933/4	1925/6	1930/1	1933/4	1933/4		
I. POLSKA										
POLSKA	13.321	15.755	16.404	71.9	40.882	48.019	49.193	60.6	1.983	685
II. TERYTORJA										
1. Centralne . . .	5.630	6.690	6.938	50.4	16.100	19.359	19.919	41.2	988	279
2. Wschodnie . . .	890	1.143	1.223	44.9	5.396	7.852	8.192	44.0	134	122
3. Zachodnie . . .	2.381	2.901	2.940	99.0	5.586	5.468	5.502	98.4	404	46
4. Śląskie	616	792	1.035	98.0	2.415	2.506	2.542	96.9	127	180
5. Południowe . .	3.804	4.229	4.268	89.6	11.385	12.834	13.038	77.5	330	58
III. OKRĘGI SZKOLNE										
1. Warszawski . . .	3.578	4.114	4.284	48.5	6.138	7.595	7.806	44.3	726	106
2. Lubelski	566	700	721	68.0	4.001	4.804	4.851	41.2	77	91
3. Wileński	1.148	1.436	815	40.5	6.229	7.947	4.667	30.1	171	97
4. Brzeski			721	51.6			3.417	38.1		
5. Łucki	300	389	397	42.1	1.471	2.470	2.720	61.2	37	56
6. Poznański . . .	2.381	2.901	2.940	99.0	5.586	5.468	5.502	98.4	404	46
7. Śląski	616	792	1.035	98.0	2.415	2.506	2.542	96.9	127	180
8. Krakowski . . .	2.243	2.520	2.543	71.5	7.168	8.203	8.342	61.1	201	70
9. Lwowski	2.489	2.903	2.948	88.6	7.874	9.026	9.346	74.9	240	39
IV. WOJEWÓDZTWA										
1. m. st. Warszawa .	869	976	1.187	45.4	—	—	—	—	376	—
2. Warszawskie . .	924	1.159	1.182	56.0	3.440	4.244	4.395	43.9	134	78
3. Łódzkie	1.785	1.979	1.915	45.8	2.698	3.351	3.411	44.7	216	28
4. Kieleckie	928	1.194	1.223	49.8	3.657	4.395	4.650	42.7	111	51
5. Lubelskie	566	700	721	68.0	4.001	4.804	4.851	41.2	77	91
6. Białostockie . . .	558	682	710	45.1	2.304	2.565	2.612	29.5	74	31
7. Wileńskie	333	424	443	44.3	1.518	2.009	1.970	28.7	62	30
8. Nowogródzkie . .	99	130	165	26.7	1.436	1.842	1.823	30.9	10	27
9. Poleskie	158	200	218	65.1	971	1.531	1.679	48.1	25	9
10. Wołyńskie . . .	300	389	397	42.1	1.471	2.470	2.720	61.2	37	56
11. Poznańskie . . .	1.772	2.136	2.145	99.1	3.389	3.291	3.333	99.5	276	16
12. Pomorskie . . .	609	765	795	99.0	2.197	2.177	2.169	96.7	128	30
13. Śląskie	616	792	1.035	98.0	2.415	2.506	2.542	96.9	127	180
14. Krakowskie . . .	1.315	1.326	1.320	91.6	3.511	3.808	3.692	84.3	90	19
15. Lwowskie	1.424	1.684	1.731	90.6	3.954	4.459	4.711	78.8	169	23
16. Stanisławowskie .	592	677	655	84.2	1.849	2.169	2.163	68.7	40	8
17. Tarnopolskie . .	473	542	562	86.8	2.071	2.398	2.472	72.8	31	8

Obszar	Liczba nauczycieli pełnogodzinowych (skorygowana)	Liczba izb lekcyjnych	Nauczycieli na 1 izbę
POLSKA	71.288	65.597	1,1
Ter. Centralne	30.337	26.857	1,1
„ Wschodnie . . .	9.662	9.415	1,0
„ Zachodnie . . .	8.813	8.442	1,0
„ Śląskie	4.495	3.577	1,3
„ Południowe . . .	17.981	17.306	1,0

Jak widzimy, liczba nauczycieli jest o kilka tysięcy większa od liczby izb, przytem różnica ta wypada stosunkowo większa na ter. Centralnem i Śląskiem, niż na pozostałym obszarze.

Można wykazać, coprawda na niezupełnie ścisłym, jednak na jedynie nam dostępnym materjale, iż dotyczy ona przeważnie, prawie wyłącznie, szkół najwyżej zorganizowanych, w tem głównie szkół miejskich. Porównać mianowicie możemy nieskorygowane liczby nauczycieli (wyższe od rzeczywistych o 2½ — 3 tysiące, głównie w miastach) z r. 1934/5 i liczby izb lekcyjnych z r. 1933/4: w szkołach 1 — 6 klasowych i w szkołach 7 klasowych. Otóż to porównanie wykazuje, iż na szkoły 1 — 6 klasowe przypadają zbliżone liczby — 43.046 nauczycieli w r. 1934/5 i 43.031 izb w roku 1933/3, natomiast na szkoły 7 klasowe, skupione głównie w miastach — 31.486 nauczycieli w r. 1934/5 i tylko 23.566 izb w r. 1933/4.

Cała ta przewaga liczby nauczycieli nad liczbą izb, występująca, jak widzimy, prawie wyłącznie na terenie szkół wysokozorganizowanych, spowodowana jest tem, iż w szkołach wysokozorganizowanych, zwłaszcza w miastach, gdzie są dogodne warunki komunikacyjne, izba lekcyjna użytkowana często bywa przez 2 nauczycieli na zmianę. W większości wypadków są to nauczyciele tej samej szkoły, z których jeden prowadzi naukę w pewnej izbie przedpołudniem, drugi zaś — w tej samej izbie popołudniu. Niekiedy zaś — są to nauczyciele 2 różnych szkół — „rannej" i „popołudniowej", użytkujących ten sam lokal — jedna w rannych godzinach, a druga w popołudniowych (w r. 1930/1 same szkoły popołudniowe użytkowały 1137 izb lekcyjnych, w tem 1057 w miastach i 80 na wsi).

Dwurazowe użytkowanie izby lekcyjnej przez 2-ch na zmianę w normalnej liczbie godzin uczących nauczycieli jest ze względów higjenicznych i pedagogicznych wielce niepożądane, stwarza ono warunki niepomyślne, zwłaszcza dla grup popołudniowych. To też traktowane musi być jedynie jako prowizorjum. System ten praktykowany też jest prawie wyłącznie na ter. Centralnem i Śląskiem, gdzie w stosunku do rzeczywistej liczby nauczycieli w szkołach najwyżej zorganizowanych zaznacza się szczególny brak izb lekcyjnych. Najbliższa przyszłość zmierzać pod tym względem winna do podniesienia liczby izb lekcyjnych i zbliżenia tej liczby do liczby nauczycieli.

2. Obciążenie izby lekcyjnej uczniami.

Przeciętne obciążenie izby lekcyjnej uczniami, rozumiane jako iloraz liczby uczniów przez liczbę izb, przedstawia załączona niżej tabelka i uzupełniający ją wykres zamieszczony na str. 113.

OBSZAR	Uczniów na 1 izbę lekcyjną								
	Miasto i Wieś			Miasto			Wieś		
	1925/6	1930/1	1933/4 (w tem klasyfikowanych w końcu roku)	1925/6	1930/1	1933/4 (w tem klasyfikowanych w końcu roku)	1925/6	1930/1	1933/4 (w tem klasyfikowanych w końcu roku)
I. POLSKA									
POLSKA . . .	**58.2**	**60.1**	**68.5 (62.9)**	**59.1**	**60.1**	**70.5 (67.6)**	**57.9**	**60.1**	**67.8 (61.4)**
II. TERYTORJA									
1. Centralne . .	63.0	62.5	73.6 (68.3)	68.1	68.7	83.1 (79.7)	61.2	60.3	70.3 (64.3)
2. Wschodnie .	54.3	58.2	73.9 (65.3)	53.8	56.7	71.7 (68.1)	54.4	58.4	74.2 (64.8)
3. Zachodnie .	49.9	48.3	56.9 (56.3)	50.6	48.6	60.8 (59.8)	49.7	48.1	54.9 (54.4)
4. Śląskie . . .	61.0	60.6	55.6 (54.3)	69.5	60.5	51.5 (52.6)	58.9	60.6	57.3 (56.1)
5. Południowe .	56.6	63.2	65.8 (58.4)	50.6	55.0	60.9 (56.9)	58.6	66.0	67.5 (58.9)

Zwraca tu uwagę znaczne zwiększenie się przeciętnej liczby uczniów na izbę lekcyjną w latach 1930/1 — 1933/4, silniej przytem zarysowujące się w miastach niż na wsi, świadczące o tem, iż przyrost w liczbie izb lekcyjnych pozostaje w tym okresie — zarówno w miastach jak na wsi — znacznie w tyle poza przyrostem w liczbie uczniów.

Liczba przeciętna uczniów na izbę zwiększa się w ostatnich latach głównie na ter. Centralnem i Wschodniem, szczególnie w województwach Kieleckiem i Poleskiem, i poniekąd na ter. Zachodniem. Natomiast na ter. Południowem zwiększa się bardzo nieznacznie, a na Śląskiem nawet maleje. Wiąże się to z „ulgowym" obecnie na tych dwóch terytorjach okresem przejściowego zmniejszenia normalnej liczby uczniów wskutek podniesienia wieku rozpoczęcia obowiązku, jak też z obniżeniem ostatnio na ter. Południowem liczb dzieci starszych roczników, uczęszczających do szkoły. W wyniku tych stosunków stan zapełnienia lokali szkolnych uczniami nie uległ naogół na tych terytorjach w latach ostatnich pogorszeniu, co mamy natomiast na całym pozostałym obszarze kraju.

W porównaniu z przeciętnem obciążeniem nauczycieli, których liczba, jak wiemy, jest większa od liczby izb, obciążenie izb uczniami wykazuje też cyfry wyższe: np. w r. 1933/4 — 63.0 uczniów na nauczyciela a 68.5 uczniów na izbę, przyczem w miastach wypada na nauczyciela mniej uczniów niż na wsi (według liczb, coprawda nieskorygowanych, w roku 1933/4 w miastach 51.3, na wsi 65.1), natomiast na izbę, wprost przeciwnie nieco więcej (w miastach w r. 1933/4 — 70.5, na wsi 67.8).

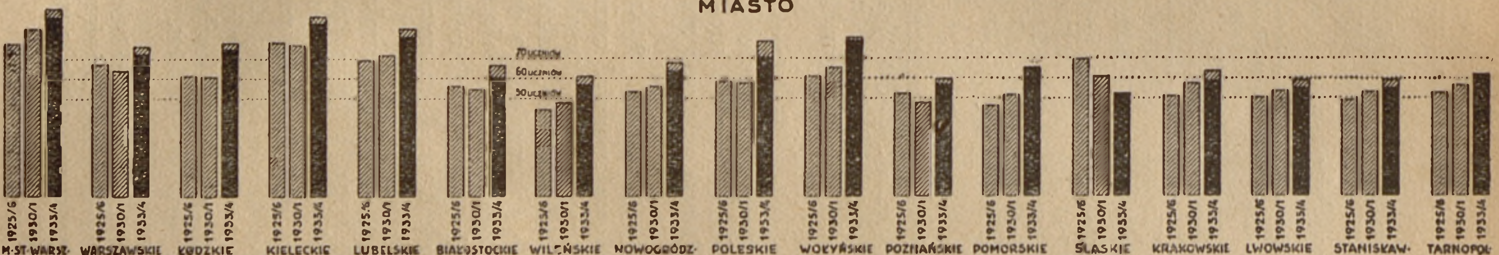
Liczba uczniów, przypadających przeciętnie na izbę lekcyjną, nie jest liczbą przeciętną uczniów, jednocześnie w izbie uczących się. W wielu bowiem wypadkach korzystają, jak wiemy, uczniowie z tej samej izby na zmianę. Ma to miejsce zarówno w szkołach wyżej zorganizowanych jak i w niżej zorganizowanych. Z tą tylko różnicą, iż w wyżej zorganizowanych szkołach nauczać może 2 zmiany uczniów 2 nauczycieli — z nich każdy w pełnym wymiarze godzin, gdy w niżej zorganizowanych naucza 2 zmiany uczniów jeden nauczyciel, poświęcając każdej zmianie tylko część swego czasu.

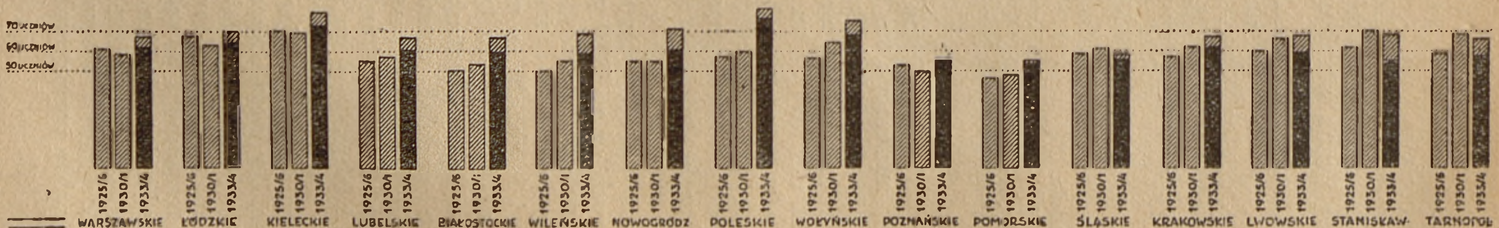
LICZBA UCZNIÓW NA 1 IZBĘ LEKCYJNĄ W PUBLICZNYCH SZKOŁACH POWSZECHNYCH-MIEJSKICH I WIEJSKICH

WOJEWÓDZTWA, 1925/6, 1930/1, 1933/4

UCZNIOWIE ZAPISANI NA POCZĄTKU ROKU SZKOLNEGO /W R. 1925/6 i 1930/1 – W DNIU 1 GRUDNIA, W R. 1933/4 – W DNIU 15 WRZEŚNIA/

UCZNIOWIE KLASYFIKOWANI W KOŃCU ROKU SZKOLNEGO /W DNIU 15 CZERWCA/ – NA TLE ZAPISANYCH NA POCZĄTKU ROKU /R. 1933/4/





Pragnąc więc wiedzieć, jak liczna jest grupa przeciętna uczniów, jednocześnie w izbie uczących się, ustalić musimy, na ile zmian, inaczej „kompletów" podzieleni są uczniowie i obliczyć przeciętną liczbę uczniów jednego kompletu.

Dane ściślejsze o liczbie kompletów posiadamy jedynie dla r. szk. 1930/1. Załączamy je niżej wraz z przeciętną liczbą kompletów na izbę i przeciętną liczbą uczniów na komplet.

Obszar	Liczba kompletów			Przeciętnie kompletów na 1 izbę			Przeciętnie uczniów na 1 komplet		
	Miasto i Wieś	Miasto	Wieś	Miasto i Wieś	Miasto	Wieś	Miasto i Wieś	Miasto	Wieś
POLSKA	98.701	21.955	76.746	1.55	1.39	1.60	38.8	43.1	37.6
Ter. Centralne	41.905	10.485	31.420	1.61	1.57	1.62	38.9	43.9	37.2
„ Wschodnie . . .	14.702	1.582	13.120	1.63	1.38	1.67	35.6	40.9	34.9
„ Zachodnie . . .	11.767	3.504	8.263	1.41	1.21	1.51	34.3	40.3	31.8
„ Śląskie	4.630	1.162	3.469	1.40	1.47	1.38	43.2	41.3	43.8
„ Południowe . . .	25.697	5.222	20.475	1.51	1.23	1.60	42.0	44.5	41.3

Jak widzimy, liczba kompletów jest znacznie wyższa od liczby izb lekcyjnych, zwłaszcza na wsi, wskutek czego liczba uczniów, przypadających na komplet, uczniów więc, korzystających z izby jednocześnie w 1 zmianie, jest znacznie niższa od pełnej liczby uczniów na izbę (w r. 1930/1: na izbę 60.1 uczniów, a na komplet 38.8).

Należy zaznaczyć, iż dyrektywy Ministerstwa, dotyczące podziału uczniów szkół niżej zorganizowanych na komplety, pobierające naukę oddzielnie (zato w mniejszym wymiarze czasu), uległy w ostatnich czasach znacznym zmianom, zaprowadzającym większe zróżniczkowanie tego podziału, niż dawniej.

Tak więc, obowiązujący do niedawna „Rozkład godzin w szkołach powszechnych" z r. 1919 przewidywał podział uczniów szkół 1-klasowych (o 1 nauczycielu i 1 izbie) na 2 normalnie komplety, szkół 2 klasowych (o 2 nauczycielach i 2 izbach) na 3 komplety i szkół 3 klasowych (o 3 nauczycielach i 3 izbach) -- na 3 lub 4 komplety, a dopiero szkół o większej liczbie nauczycieli — na tyle kompletów, ilu mają nauczycieli.

Natomiast „Instrukcja, dotycząca planów godzin" z r. 1935 przewiduje podział uczniów szkół o 1 nauczycielu (i 1 izbie) — na 2 komplety, szkół o 2 nauczycielach (i 2 izbach) — na 4 komplety, szkół o 3 nauczycielach (i 3 izbach) — na 4 lub 5 kompletów, szkół o 4 nauczycielach (i 4 izbach) — na 5 lub 6 kompletów, szkół o 5 nauczycielach (i 5 izbach) — na 6 kompletów, szkół o 6 nauczycielach (i 6 izbach) — na 6 lub 7 kompletów i dopiero szkół o 7 i więcej nauczycielach — na tyle kompletów, ilu mają nauczycieli.

Konsekwencją większego zróżniczkowania podziału uczniów na komplety musi być obniżenie dziś przeciętnej liczby uczniów jednego kompletu, a temsamem przeciętnej liczby uczniów, jednocześnie, w jednej zmianie, zajmujących izbę lekcyjną.

Ponieważ wchodzą tu w grę znaczne różnice w liczbach, odnoszących się do szkół o różnym stopniu organizacyjnym, względnie do szkół o różnej liczbie nauczycieli, ilustrujemy przeto poniżej te stosunki porów-

nawczo w ramach szkół, podzielonych według stopni organizacyjnych, względnie według liczb nauczycieli.

W pierwszej tabelce, niżej zamieszczonej (A), zestawiamy przeciętne liczby uczniów na izbę lekcyjną: 1) według stanu rzeczywistego z roku 1933/4, 2) według przeciętnych, jak również według maksymalnych (podanych w tabelce w nawiasach), teoretycznych liczb uczniów w szkołach, określonych przez normy „Ustawy o zakładaniu i utrzymywaniu szkół" z roku 1922 (40—60 uczniów na szkołę 1 klasową — o 1 nauczycielu i 1 izbie, 61—100 uczniów na szkołę 2 klasową — o 2 nauczycielach i 2 izbach, 101—150 uczniów na szkołę 3 klasową — o 3 nauczycielach i 3 izbach i t. d.), 3) według przeciętnych, jak również według maksymalnych (w nawiasach) teoretycznych liczb uczniów w szkołach, określonych przez normy „stałe" „Statutu publicznych szkół powszechnych" z r. 1933 (do 60 uczniów na szkołę o 1 nauczycielu i liczbie, 61—120 uczniów na szkołę o 2 nauczycielach i 2 izbach, 121—160 uczniów na szkołę o 3 nauczycielach i 3 izbach i t. p.).

W następnej tabelce (B) zestawiamy przeciętne liczby uczniów na komplet, uczniów więc, jednocześnie, w jednej zmianie zajmujących izbę lekcyjną. Porównujemy tu mianowicie liczby rzeczywiste uczniów publicznych szkół powszechnych z r. 1933/4, przypadające na komplet na podstawie „Rozkładu godzin" z r. 1919 oraz „Instrukcji" z r. 1935 i liczby teoretyczne uczniów publicznych szkół powszechnych, określone dla poszczególnych stopni organizacyjnych przez normy „stałe" „Statutu" z roku 1933 (przeciętne i maksymalne), przypadające na komplet na podstawie zarówno „Rozkładu godzin" z r. 1919, jak i „Instrukcji" z r. 1935:

A. PRZECIĘTNA LICZBA UCZNIÓW NA 1 IZBĘ LEKCYJNĄ

przy liczbie uczniów w szkołach:	w szkołach — według stopnia organizacyjnego (względnie według liczby nauczycieli)						
	1 kl. (o 1 naucz.)	2 kl. (o 2 naucz.)	3 kl. (o 3 naucz.)	4 kl. (o 4 naucz.)	5 kl. (o 5 naucz.)	6 kl. (o 6 naucz.)	7 kl. (o 7 i więcej naucz.)
1) rzeczywistej — według stanu z r. 1933/4	73	68	67	64	63	64	70
2) teoretycznej, określonej przez normy „Ustawy" z r. 1922. .	50	40	42	44	45	46	47—50
(*liczby przeciętne, w nawiasach — maksymalne*)	*(60)*	*(50)*	*(50)*	*(50)*	*(50)*	*(50)*	*(50)*
3) teoretycznej, określonej przez normy stałe „Statutu" z r. 1933	50	45	49	47	47	48	48—50
(*liczby przeciętne, w nawiasach — maksymalne*)	*(60)*	*(60)*	*(54)*	*(53)*	*(52)*	*(52)*	*(50)*

Z porównania liczb tabelki pierwszej widzimy, iż jeśli chodzi o obciążenie izby uczniami, to jest ono zarówno według liczb rzeczywistych z r. 1933/4, jak i według teoretycznych, opartych na normach statutu z roku 1933, dość równomierne dla szkół poszczególnych stopni organizacyjnych. Nieco wyższe wypada to obciążenie dla szkół jednoklasowych i przy rzeczywistych liczbach uczniów — dla siedmioklasowych (wskutek częstych wypadków nauczania 2 pełnych kompletów w 1 izbie — przez 2 nauczycieli).

Rzeczywiste obciążenia izby uczniami są jednak znacznie wyższe od teoretycznych, — przekraczają te ostatnie mniej więcej 1½ krotnie, co świadczy o ogromnem już w r. 1933/4 przeciążeniu izb uczniami — w porównaniu z poziomem, zakreślonym przez nasze normy prawne.

B. PRZECIĘTNA LICZBA UCZNIÓW W KOMPLECIE

przy podziale na komplety:	w szkołach — według stopnia organizacyjnego (względnie według liczby nauczycieli)						
	1 kl. (o 1 naucz.)	2 kl. (o 2 naucz.)	3 kl. (o 3 naucz.)	4 kl. (o 4 naucz.)	5 kl. (o 5 naucz.)	6 kl. (o 6 naucz.)	7 kl. (o 7 i więcej naucz.)
1) rzeczywistej liczby uczniów z r. 1933/34							
a) na podstawie „Rozkładu godzin" z r. 1919. . . .	37	45	50—67	64	63	64	58
b) na podstawie „Instrukcji" z r. 1935	37	34	40—50	43—54	53	55—64	58
2) teoretycznej liczby uczniów, określonej przez normy stałe „Statutu" z r. 1933							
a) na podstawie „Rozkładu godzin" z r. 1919	25	30	35—47	47	47	48	48—50
(przeciętne, w nawiasach — maksymalne) . .	*(30)*	*(40)*	*(40—54)*	*(53)*	*(52)*	*(52)*	*(52)*
b) na podstawie „Instrukcji" z r. 1935	25	23	28—35	31—37	40	41—48	49—50
(przeciętne, w nawiasach — maksymalne) . .	*(30)*	*(30)*	*(32—40)*	*(35—42)*	*(44)*	*(45—52)*	*(50)*

Tabelka druga wykazuje w szkołach poszczególnych stopni organizacyjnych duże różnice w liczbach uczniów na komplet, czyli w liczbach uczniów, jednocześnie pracujących w izbie. Mianowicie w szkołach niżej zorganizowanych znacznie mniej uczniów przypada na komplet, czyli zajmuje izbę jednocześnie, niż w szkołach wyżej zorganizowanych, zwłaszcza szeroką skalę wykazują te wahania przy podziale uczniów na komplety według dyrektyw nowej „Instrukcji" z r. 1935.

W rezultacie więc, jakkolwiek izba lekcyjna obciążona jest tak stosunkowo wysokiemi liczbami uczniów i w szkołach różnych stopni organizacyjnych dość naogół jednakowemi, to jednak znacznie mniej obciążona jest liczbami uczniów, jednocześnie w niej pracujących, i przytem obciążona jest temi ostatniemi nader nierównomiernie w szkołach różnych stopni.

Z różnicami temi wiąże się bezpośrednio kwestja rozmiarów izb, decydujących o ich pojemności.

3. Powierzchnia izb lekcyjnych i obciążenie powierzchni izb uczniami.

O pojemności izb lekcyjnych decyduje przedewszystkiem wymiar powierzchni. Tabelka, zamieszczona na str. 117 przedstawia przeciętną powierzchnię izb lekcyjnych w publicznych szkołach powszechnych w roku 1925/6 i 1930/1, z podziałem na miasto i wieś i wyodrębnieniem izb w budynkach własnych i niewłasnych.

PRZECIĘTNA POWIERZCHNIA IZBY LEKCYJNEJ W M^2 W PUBLICZNYCH SZKOŁACH POWSZECHNYCH

Obszar	Miasto i Wieś						Miasto						Wieś					
	Ogółem		We własnych budynkach szkolnych		W niewłasnych budynkach szkolnych		Ogółem		We własnych budynkach szkolnych		W niewłasnych budynkach szkolnych		Ogółem		We własnych budynkach szkolnych		W niewłasnych budynkach szkolnych	
	1925/6	1930/1	1925/6	1930/1	1925/6	1930/1	1925/6	1930/1	1925/6	1930/1	1925/6	1930/1	1925/6	1930/1	1925/6	1930/1	1925/6	1930/1
I. POLSKA																		
POLSKA . . .	**41.5**	**41.5**	**48.5**	**47.2**	**31.8**	**32 3**	**46.9**	**47.3**	**50.9**	**50,3**	**40.7**	**40.5**	**39.8**	**39.6**	**47.7**	**46.1**	**29.2**	**30.2**
II. TERYTORJA																		
1. Centralne .	35.4	36.8	43.9	43.7	31.6	32.2	43.4	44.8	47.9	48.5	41.3	41.7	32.5	34.1	42.4	41.8	28,2	29.2
2. Wschodnie .	37.0	36.7	44.4	42.4	31.9	32.6.	37.7	38.3	42,4	43.2	35.7	34.9	36.9	36.5	44.6	42.3	31.2	32.2
3. Zachodnie .	51.3	50.5	51.6	50.8	40.6	39.2	50.8	49.7	50.9	49.8	42.5	42.9	51.6	51.0	51.9	51.3	39.9	37.6
4. Śląskie . .	55.6	56.7	55.5	56.6	56.9	58.9	57.2	57.1	57.2	57.2	57.5	53.3	55.2	56.6	55 1	56.4	56.8	61.4
5. Południowe	44.3	43.9	48.3	47.0	31.5	31.0	50.1	50.2	52.1	51.6	41.1	38.0	42.3	41.8	46.9	45.3	29.2	29.9

Jak widzimy, przeciętną powierzchnię izby lekcyjnej w publicznych szkołach powszechnych szacować u nas należy dla całej Polski zarówno w r. 1925/6, jak i w 1930/1 na 41.5 m², przyczem znacznie większa jest ta powierzchnia w szkołach miejskich (w r. 1930/1 — 47.3 m²), niż w wiejskich (w r. 1930/1 — 39.6 m²). Zpośród terytorjów, największą przeciętną powierzchnię izby lekcyjnej posiada Śląskie w r. 1930/1—56.7 m²) i poczęści Zachodnie (50.5 m²), pośrednie miejsce zajmuje ter. Południowe (43.9 m²) i wreszcie miejsce ostatnie zajmują zbliżone do siebie pod tym względem terytorja Centralne (36.8 m²) i Wschodnie (36.7 m²). Zaznacza się przytem nieco większa przewaga przeciętnej powierzchni izb w szkołach miejskich w stosunku do powierzchni izb w szkołach wiejskich na ter. Południowem (50.2 m² — 41.8 m²) i Centralnem (44.8 m² — 34.1 m²).

Izby lekcyjne we własnych budynkach szkolnych wykazują zarówno w miastach, jak na wsi większą naogół powierzchnię (w r. 1930/1 — 47.2 m², w miastach 50.3 m², na wsi 46.1 m²), niż w budynkach niewłasnych (w r. 1930/1 — 39.3 m², w miastach 40.5 m², na wsi 30.2 m²). Charakterystyczna jest przytem zmiana w przeciętnej powierzchni izb lekcyjnych we własnych i izb w niewłasnych budynkach, zachodząca w okresie 1925/6 — 1930/1: oto w budynkach własnych ta powierzchnia — zarówno w szkołach miejskich, jak wiejskich — nieco się zmniejsza (z przeciętnie 48.5 m² w r. 1925/6 na 47.2 m² w r. 1930/1), podczas gdy w budynkach niewłasnych, przynajmniej w szkołach wiejskich, nieco wzrasta (z 31.8 m² w r. 1925/6 na 32.3 w r. 1930/1). W tym wypadku zmniejszenie się powierzchni izb w budynkach własnych spowodowane jest stopniowem redukowaniem rozmiarów izb w budynkach nowowznoszonych, natomiast jednoczesne powiększenie się powierzchni izb w budynkach niewłasnych jest wyrazem stopniowego podnoszenia wymagań, stawianych lokalom, wynajmowanym na szkoły.

Podnoszenie wymagań, stawianych rozmiarom izb w lokalach wynajmowanych jeszcze się wzmaga po roku 1930/1. Ministerstwo W.R. i O.P. podejmuje bowiem w latach tych akcję, zmierzającą ku likwidowaniu izb szczególnie małych i wymianie tych izb na większe (w lokalach wynajętych). Tak więc okólnik Ministerstwa z dn. 19.III. 1931 Nr. II-6291 nawet upoważnia organy podwładne do zamykania szkół „jeśli gminy nie dostarczą lokali dostatecznie dużych". „Minimalne wymiary izb wynajmowanych — czytamy dalej — ustalić winny kuratorja w zależności od miejscowych warunków, jednakże Ministerstwo oczekuje, że wymiary te nie będą niższe od 24 m² podłogi". Wymagania powyższe w latach następnych zostają podwyższone. Tak np. „Instrukcja organizacyjna na rok szk. 1933/4" (p. Okólnik Nr. 39 z dnia 30.III. 1933 Nr. II-P. 1611/331 Dz. Urz. z dn. 30.IV. 1933) poleca inspektorom szkolnym i kierownikom szkół wykorzystanie sprzyjających okoliczności, ażeby „doprowadzić do zupełnego zniknięcia izb szkolnych poniżej 40 m² powierzchni podłogi, o co należy jak najusilniej się starać".

Że akcja ta wydała owoce, o tem świadczy porównanie izb lekcyjnych według skali powierzchni, które w liczbach najogólniejszych dla całej Polski podajemy dla lat 1930/1, 1933/4 i 1934/5 na str. 119.

Nie znamy coprawda sumarycznej liczby m² powierzchni izb lekcyjnych dla ostatnich lat. Sądząc jednak ze zmian w skali powierzchni izb, zwłaszcza ze znacznego zmniejszenia się liczby izb małych, spowodowanego głównie zmianą izb wynajmowanych i zwiększenia się liczby izb du-

żych, spowodowanego budową izb własnych, nowowznoszonych, sądzić należy, iż również przeciętna powierzchnia izb lekcyjnych musiała się po roku 1930/1 podnieść.

Rok szkolny	Liczba izb lekcyjnych, mających powierzchnię w m²			
	⟨ 30 m²	30 — 40 m²	40 — 50 m²	⟩ 50 m²
1930/1	15.350	13.954	14.573	19.613
1933/4	9.304	17.639	17.806	20.848
1934/5	7.389	18.504	19.243	22.389

Gdybyśmy dla r. szk. 1930/1 podzielili liczbę uczniów przez liczbę m² powierzchni izb lekcyjnych, otrzymalibyśmy następujące przeciętne obciążenie izby lekcyjnej uczniami:

UCZNIÓW NA 1 M² POWIERZCHNI IZB LEKCYJNYCH W R. 1930/1

Obszar	Miasto i Wieś	Miasto	Wieś
POLSKA	1.4	1.3	1.5
Ter. Centralne	1.7	1.5	1.8
„ Wschodnie	1.6	1.5	1.6
„ Zachodnie	1.0	1.0	0.9
„ Śląskie	1.1	1.1	1.1
„ Południowe	1.4	1.1	1.6

Obciążenia tego nie należy, jak się to często czyni, oceniać pod kątem widzenia minimalnych norm powierzchni na 1 ucznia, ustalanych przez higjenę, chociażby więc pod kątem widzenia najbardziej przyjętej normy minimum 1 m² powierzchni na ucznia. A to z tego względu, iż przeciętna liczba uczniów na 1 m² obejmuje zarówno uczniów, pobierających naukę w izbie jednocześnie w jednym komplecie, jak i następczo, w dwóch różnych kompletach. Pod kątem widzenia norm higjenicznych oceniać należy jedynie liczbę uczniów na m², pracujących w izbie jednocześnie, w jednym komplecie. Ponieważ, jak wiemy, liczba kompletów znacznie przewyższa liczbę izb, przeto i liczba uczniów pojedyńczego kompletu, przypadających na 1 m² powierzchni izby, będzie przeciętnie znacznie mniejsza od ogólnej liczby uczniów na 1 m², podanej w powyższej tabelce.

W tym jednak wypadku, wobec ogromnej rozmaitości liczb uczniów w kompletach w szkołach poszczególnych stopni organizacyjnych, a nieraz nawet w szkole tego samego stopnia organizacyjnego, przeciętne liczby uczniów pojedyńczego kompletu, przypadające na 1 m² powierzchni izby lekcyjnej, byłyby mało miarodajne.

Nie mając możności przeprowadzenia takiego szczegółowego porównania liczb uczniów w poszczególnych kompletach z rozmiarami izb, w których te komplety naukę pobierają, przyjrzymy się przynajmniej dostępnej

 nam skali rozmiarów izb w szkołach poszczególnych stopni organizacyjnych w r. 1933/4, którą przedstawia wykres, umieszczony na str. 121.

Jak widzimy z tego wykresu, rozmiary izb w szkołach nisko zorganizowanych naogół niezbyt wiele różnią się od rozmiarów izb w szkołach wysoko zorganizowanych: różnica nieco większa zarysowuje się jedynie na ter. Południowem, mniejsza jest na Wschodniem i Centralnem, zanika zaś zupełnie na ter. Zachodniem i Śląskiem, gdzie rozmiary izb w szkołach nisko zorganizowanych są naogół takie same lub nawet większe, niż w szkołach najwyższych stopni. Wiemy natomiast, iż liczba uczniów w kompletach jest w szkołach różnych stopni organizacyjnych bardzo różna, przytem — mniejsza w szkołach niżej zorganizowanych i większa w wyżej zorganizowanych. Rozmiary izb w szkołach niżej zorganizowanych są więc często znacznie większe, niż tego wymagałaby liczba uczniów w kompletach, jakie w tych szkołach pobierają naukę (np. izby o powierzchni powyżej 50 m², tak rozpowszechnione na ter. Zachodniem i Śląskiem). Natomiast w szkołach najwyżej zorganizowanych, gdzie dominują komplety o dużej liczbie uczniów, mamy przeważnie izby o powierzchni z punktu widzenia wymagań higjenicznych niedostatecznej.

Pod tym względem cała akcja, zmierzająca ku likwidowaniu izb o małych rozmiarach winna właściwie uwzględniać różnice w liczbach dzieci w kompletach w szkołach różnych stopni organizacyjnych: w szkołach nisko zorganizowanych nieraz izba stosunkowo niewielka (np. poniżej 40 m²) jest zupełnie wystarczająca, i nie powinna być likwidowana, gdy w szkołach wysoko zorganizowanych już izba średnich rozmiarów (np. ok. 40 — 50 m²) jest przeważnie niedostateczna i powinna być w miarę możności zamieniana na większą.

4. Zapotrzebowanie i niedobór izb lekcyjnych.

Zapotrzebowanie izb lekcyjnych obliczać właściwie należy według tych samych norm, co i zapotrzebowanie pełnogodzinowych nauczycieli, a więc według norm „Statutu Publicznych Szkół Powszechnych" z r. 1933.

W poprzednim zeszycie niniejszego pisma (p. „Oświata i Wychowanie" zesz. 1, r. VIII, str. 38—39) podane zostały liczby, określające ogólne zapotrzebowanie nauczycieli — zarówno według „stałych" jak i według „przejściowych" norm „Statutu" — dla roku szk. 1933/34 i dla najbliższych lat przyszłych. Liczby te dotyczą temsamem również i zapotrzebowania izb lekcyjnych. Dla całej Polski wynosiłoby więc to zapotrzebowanie w r. 1933/34 około 111.000 izb według norm stałych „Statutu" i około 94.000 według norm „przejściowych" i zwiększały się o kilka tysięcy w latach najbliższych.

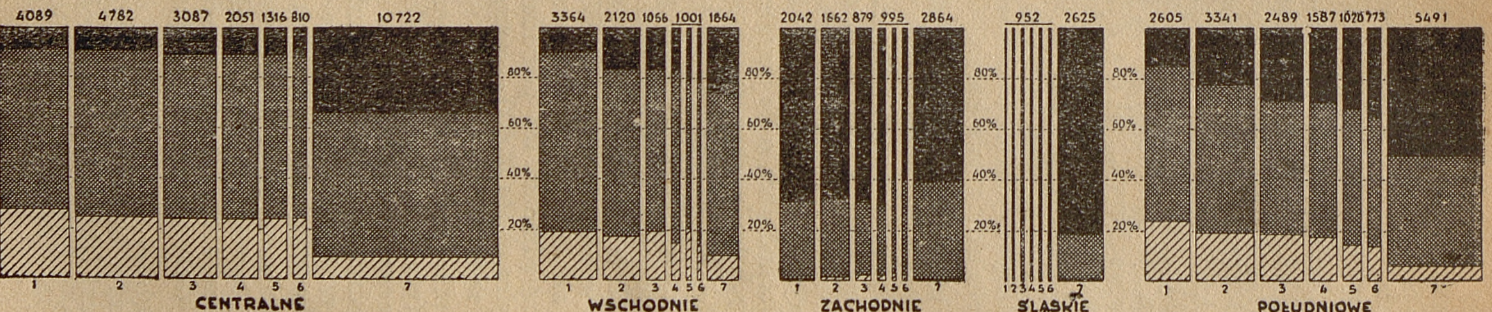
Niedobór izb lekcyjnych określa więc różnica pomiędzy wzmiankowanem zapotrzebowaniem i stanem posiadania. Ponieważ, jak wiemy, liczba izb jest mniejsza o kilka tysięcy od liczby nauczycieli, przeto i niedobór w dziedzinie izb wyrazi się cyfrą o kilka tysięcy wyższą od niedoboru w dziedzinie nauczycieli.

Pozatem niedobór izb lekcyjnych może być określany dwojako — bądź jako różnica pomiędzy zapotrzebowaniem izb a liczbą izb w budynkach własnych i niewłasnych, bądź też jako różnica pomiędzy zapotrzebowaniem izb a liczbą izb w budynkach li tylko własnych. Właściwsze w tym wypadku będzie ustalanie niedoboru w zestawieniu z liczbą izb we własnych budynkach i traktowanie izb w budynkach niewłasnych jedynie jako pro-

IZBY LEKCYJNE W PUBLICZNYCH SZKOŁACH POWSZECHNYCH 1, 2, 3, 4, 5, 6 i 7 i WIĘCEJ KLASOWYCH WEDŁUG WIELKOŚCI POWIERZCHNI

TERYTORJA, 1933/4

IZBY O POWIERZCHNI: – DO 30 M², – 30-50 M², – POWYŻEJ 50 M²



 wizorjum. Ponieważ zaś w ogólnym naszym stanie posiadania izb lekcyjnych, izby w budynkach niewłasnych stanowią pozycję bardzo znaczną (około 36%), przeto niedobór, ustalany w zestawieniu z liczbą izb w budynkach własnych urasta do liczb bardzo wysokich, znacznie przekraczających te, w których wyraża się niedobór nauczycieli.

Tabelka, zamieszczona na str. 124—125 przedstawia niedobór izb lekcyjnych w r. 1933/34 przy uwzględnieniu stanu posiadania izb w budynkach szkolnych własnych i niewłasnych, zaś tabelka, zamieszczona na str. 126—127 tenże niedobór, przy uwzględnieniu stanu posiadania izb jedynie we własnych budynkach. Obie tabelki ustalają niedobór izb w stosunku do zapotrzebowania, określonego przez „stałe" i przez „przejściowe" normy Statutu, w trojakiem zastosowaniu: a) dla liczby dzieci, zapisanych do publicznych szkół powszechnych, b) dla dzieci w wieku obowiązku szkolnego (po wydzieleniu pobierających naukę w prywatnych szkołach powszechnych i w gimnazjach), c) dla ogółu dzieci, potrzebujących powszechnego nauczania — a więc zarówno dla podlegających obowiązkowi, jak i dla niepodlegających obowiązkowi, a przedłużających pomimo to pobyt w szkole w celu ukończenia kursu.

Jak widzimy, niedobór izb lekcyjnych szacować więc u nas należy w r. 1933/4, przy oparciu zapotrzebowania na stałych normach statutu, na około 46.000 (41%) przy uwzględnieniu stanu posiadania izb zarówno we własnych, jak i w niewłasnych budynkach szkolnych, a na niespełna 70.000 (69%) przy uwzględnieniu izb tylko we własnych budynkach. Niedobór ten przedstawia się przytem bardzo różnie na różnych obszarach kraju: na ter. Centralnem i Wschodniem, o ile uwzględniać będziemy stan posiadania izb tylko we własnych budynkach szkolnych, dochodzi do 75 — 80%, na Południowem — do 50%, na Zachodniem i Śląskiem — do 25%.

Dodajmy, iż liczbę izb, tu podaną, podnieść jeszcze należałoby ze względu na prawdopodobną niedokładność (in minus) w obliczeniu dzieci o 1.000 — 2.000 i że w latach następnych liczba ta naskutek przyrostu dzieci podnosi się o nowe kilka tysięcy. W rezultacie niedobór izb lekcyjnych w publicznem szkolnictwie powszechnem wyraża się dziś cyfrą około 50.000 — przy uwzględnieniu izb posiadanych w budynkach własnych i niewłasnych lub cyfrą około 75.000 — przy uwzględnieniu izb posiadanych tylko w budynkach własnych.

Są to cyfry olbrzymie. Zadośćuczynienie tym potrzebom iść winno w parze w systematycznem, intensywnem zwiększaniem liczby etatów nauczycielskich, przyczem prawdopodobnie przejść będziemy musieli fazę pierwszą, w której doraźny wynajem lokali szkolnych może nawet dominować nad budową nowych i po niej dopiero — fazę dominowania budowy lokali własnych i likwidowania wynajętych.

Akcja budowlana wymaga dostosowania punktów szkolnych do planowej sieci szkolnej, winna też być prowadzona ze względu na wzmiankowane ogromne różnice w zaopatrzeniu poszczególnych obszarów we własne budynki szkolne, z dużą, wyrównawczą pomocą środków państwowych.

Jeśli ten tak wielki niedobór lokali szkolnych nie podważa samego wprost funkcjonowania szkolnictwa, to dzieje się to wskutek ogromnego przeciążenia uczniami izb dziś posiadanych, posługiwania się nauczaniem popołudniowem, no i wskutek niedostatecznej realizacji powszechnego nauczania.

Pod tym względem już samo zastosowanie do powyższych obliczeń zamiast norm stałych „Statutu" — norm „przejściowych" zmniejsza cyfrę niedoboru ze wzmiankowanych 46.000 na 28.000, względnie z 70.000 na 52.000. Wiemy zaś, iż rzeczywiste dzisiejsze obciążenie nauczyciela uczniami przewyższa jeszcze pokaźnie ową normę „przejściową" Statutu, traktowaną prawnie prawie jako ostateczność (dla całej Polski w r. 1934/5 — 63.2 uczniów na nauczyciela, gdy według normy „przejściowej" — 53.8).

Jak dalece zmieniłby się dzisiejszy obraz zapełnienia lokali szkolnych uczniami w razie unormowania tego obciążenia według norm stałych Statutu i przy zastosowaniu podziału na komplety według wymagań „Instrukcji" z r. 1935, o tem świadczyć może porównanie liczb dzieci, dziś w izbach szkolnych spotykanych, z temi liczbami, jakie według czysto arytmetycznego rachunku przypadać powinny na poszczególne komplety uczniów w szkołach o różnej liczbie nauczycieli. Oto te ostatnie:

TEORETYCZNE LICZBY UCZNIÓW POSZCZEGÓLNYCH KOMPLETÓW W SZKOŁACH O RÓŻNEJ LICZBIE NAUCZYCIELI—NA PODSTAWIE LICZB UCZNIÓW W SZKOŁACH, PRZEWIDZIANYCH PRZEZ NORMY STAŁE STATUTU Z R. 1933 I PRZY PODZIALE NA KOMPLETY, USTALONYM PRZEZ „INSTRUKCJĘ" DOTYCZĄCĄ PLANÓW GODZIN Z R. 1935. (LICZBY PRZECIĘTNE — W NAWIASACH MAKSYMALNE).

Szkoły o 1 nauczycielu i 1 izbie	Szkoły o 2 nauczycielach i 2 izbach	Szkoły o 3 nauczycielach i 3 izbach			Szkoły o 4 nauczycielach i 4 izbach			Szkoły o 5 nauczycielach i 5 izbach	Szkoły o 6 nauczycielach i 6 izbach		Szkoły o 7 lub więcej nauczycielach i 7 lub więcej izbach
		a)	b)	c	a)	b)	c)		a)	b)	
1) 17 (20)	1) 13 (18)	1) 20 (23)	1) 20 (23)	1) 20 (23)	1) 27 (30)	1) 27 (30)	1) 27 (30)	1) 34 (80)	1) 41 (45)	1) 41 (45)	1) 48 (50)
2) 33 (40)	2) 13 (17)	2) 20 (23)	2) 20 (23)	2) 20 (23)	2) 27 (30)	2) 27 (30)	2) 27 (30)	2) 34 (37)	2) 41 (45)	2) 41 (45)	2) 48 (50)
	3) 29 (34)	3) 40 (46)	3) 20 (23)	3) 40 (46)	3) 27 (30)	3) *53 (60)*	3) 27 (30)	3) 34 (37)	3) 41 (44)	3) 41 (44)	3) 48 (50)
	4) 38 (56)	4) *60 (68)*	4) 20 (22)	4) 20 (23)	4) 26 (30)	4) 26 (30)	4) 26 (30)	4) 34 (37)	4) 41 (44)	4) 41 (44)	4) 48 (50)
			5) *60 (68)*	5) 40 (45)	5) *78 (90)*	5) *52 (60)*	5) 26 (30)	5) 33 (37)	5) 41 (44)	5) 41 (44)	5) 48 (50)
							6) *52 (60)*	6) *66 (74)*	6) *80 (88)*	6) 40 (44)	6) 48 (50)
										7) 40 (44)	7) 47 (50)

UWAGA: Liczby uczniów, przekraczające 50, wyróżnione tutaj kursywą, oznaczają komplety, które według „Statutu" ulegają podziałowi, wymagającemu dodania nowego nauczyciela i nowej izby lekcyjnej.

Można coprawda uczynić tej tabelce zarzut, iż zawiera liczby zbyt teoretyczne, nietylko bowiem przyjmuje jednakową liczebność dzieci poszczególnych roczników wieku, co niezupełnie ściśle odpowiada rzeczywistości, ale i nie uwzględnia zarówno drugoroczności, jak i odpływu starszych roczników ze szkół przed ukończeniem wieku obowiązku, co dziś znacznie podnosi liczby uczniów w kompletach, złożonych z roczników młodszych, zmniejsza zaś — w kompletach, złożonych z roczników starszych.

Zarzuty te tylko częściowo mogą być uzasadnione, gdyż dzisiejsza znaczna drugoroczność jak i duży odpływ starszych dzieci są w znacznej mierze właśnie wytworem przepełnienia szkół i mają charakter doraźny. To też liczby powyższe mogą pomimo wszystko ilustrować w przybli-

NIEDOBÓR IZB LEKCYJNYCH W PUBLICZNYCH SZKOŁACH POWSZECHNYCH W R. 1933/4 — PRZY UWZGLĘDNIENIU STANU POSIADANIA IZB WE WŁASNYCH I W NIEWŁASNYCH BUDYNKACH SZKOLNYCH

Obszar	Niedobór izb			% niedoboru izb		
	dla nauczania dzieci, zapisanych do publicznych szkół powszechnych	dla nauczania dzieci w wieku obowiązku szkolnego	dla nauczania dzieci, potrzebujących powszechnego nauczania	dla nauczania dzieci, zapisanych do publicznych szkół powszechnych	dla nauczania dzieci w wieku obowiązku szkolnego	dla nauczania dzieci, potrzebujących powszechnego nauczania
	przy zapotrzebowaniu według norm stałych—przejśc.	przy zapotrzebowaniu według norm stałyc —przejśc.	przy zapotrzebowaniu według norm stałych—przejśc.	przy zapotrzebowaniu według norm stałych—przejśc.	przy zapotrzebowaniu według norm stałych—przejśc.	przy zapotrzebowaniu według norm stałych—przejśc.
I. POLSKA						
POLSKA	33 603—17.918	42.841—25.669	45.699—28.077	33.9—21.5	39.5—28.1	41.1—30.0
II. TERYTORJA						
1. Centralne	16.588—9.665	19.283—11.923	20.673—13.090	38.2—26.5	41.8—30.7	43.5—32.8
2. Wschodnie	6.180—3.558	10.697—7.325	11.013—7.588	39.6—27.4	53.2—43.8	53.9—44.6
3. Zachodnie	2.287—509	2.309—527	2.580—753	21.3—5.7	21.5—5.9	23.4—8.2
4. Śląskie	787—123	802—135	1.001—304	18.0—3.3	18.3—3.6	21.9—7.8
5. Południowe	7.761—4.063	9.750—5.759	10.432—6.342	31.0—19.0	36.0—25.0	37.6—26.8
III. OKRĘGI SZKOLNE						
1. Warszawski	7.428—4.244	8.587—5.212	9.281—5.792	38.1—26.0	41.5—30.1	43.4—32.4
2. Lubelski	2.912—1.556	3.447—2.006	3.689—2.209	34.3—21.8	38.2—26.5	39.8—28.4
3. Wileński	2.952—1.480	4.300—2.592	4.476—2.738	35.0—21.3	44.0—32.1	44.9—33.3
4. Brzeski	2.634—1.528	3 664—2.392	3.814—2.517	38.9—27.0	47.0—36.6	48.0—37.8
5. Łucki	2.179—1.305	4.896—3.575	5.023—3.681	41.1—29.5	61.1—53.4	61.7—54.1
6. Poznański	2.287—509	2.309—527	2.580—753	21.3—5.7	21.5—5.9	23.4—8.2
7. Śląski	787—123	802—135	1.001—304	18.0—3.3	18.3—3.6	21.9—7.8
8. Krakowski	6.920—4.284	7.379—4.675	7.909—5.127	38.9—28.2	40.4—30.0	42.1—32.0
9. Lwowski	5.504—2.889	7.457—4.555	7.926—4.956	30.9—19.0	37.8—27.0	39.2—28.7
IV. WOJEWÓDZTWA						
1. m. st. Warszawa	1.243—839	1.213—815	1.366—942	51.2—41.4	50.5—40.7	53.5—44.2
2. Warszawskie	2.930—1.506	3.794—2.225	4.045—2.414	34.4—21.3	40.5—28.5	42.0—30.4
3. Łódzkie	3 255—1.899	3.580—2.172	3.870—2.416	37.9—26.3	40.2—29.0	42.1—31.2
4. Kieleckie	4.663—3.110	5.086—3.471	5.403—3 741	44.3—34.6	46.4—37.1	47.9—38.9
5. Lubelskie	2.912—1.556	3.447—2.006	3.689—2.209	34.3—21.8	38.2—26.5	39.8—28.4
6. Białostockie	1.585—755	2.163—1.234	2.300—1.348	32.3—18.5	39.4—27.1	40.9—28.9
7. Wileńskie	1.269—617	1.841—1.088	1.907—1.142	34.5—20.4	43.3—31.1	44.1—32.1
8. Nowogródzkie	1.186—634	1.691—1.051	1.745—1.096	37.4—24.2	46.0—34.6	46.7—35.5
9. Poleskie	1.546—1.002	2.269—1.611	2.338—1.669	44.9—34.6	54.5—45.9	55.2—49.6
10. Wołyńskie	2.179—1.305	4.896—3.575	5.023—3.681	41.1—29.5	61.1—53.4	61.7—54.1
11. Poznańskie	1.432—290	1.395—259	1.580—413	20.7—5.0	20.3—4.5	22.4—7.0
12. Pomorskie	855—219	914—269	1.000—340	22.4—6.9	23.6—8.0	25.2—10.3
13. Śląskie	787—123	802—135	1.001—304	18.0—3.3	18.3—3.6	21.9—7.8
14. Krakowskie	2.257—1.174	2.293—1.204	2.506—1.386	31.0—19.0	31.4—19.4	33.3—21.7
15. Lwowskie	2.820—1.451	3 461—1.997	3.711—2 210	30.4—18.4	34.9—23.7	36.6—25.5
16. Stanisławowskie	1.297—715	1.930—1.258	2.045—1.357	31.5—20.2	40.6—30.9	42.1—32.5
17. Tarnopolskie	1.387—723	2.066—1.300	2.170—1.389	31.4—19.2	40.5—30.0	41.7—31.4

NIEDOBÓR IZB LEKCYJNYCH W PUBLICZNYCH SZKOŁACH POWSZECHNYCH W R. 1933/4 — PRZY UWZGLĘDNIENIU STANU POSIADANIA IZB WE WŁASNYCH BUDYNKACH SZKOLNYCH

Obszar	Niedobór izb — dla nauczania dzieci, zapisanych do publicznych szkół powszechnych — przy zapotrzebowaniu według norm stałych-przejśc.	Niedobór izb — dla nauczania dzieci w wieku obowiązku szkolnego — przy zapotrzebowaniu według norm stałych-przejść	Niedobór izb — dla nauczania dzieci, potrzebujących powszechnego nauczania — przy zapotrzebowaniu według norm stałych-przejść.	% niedoboru izb — dla nauczania dzieci, zapisanych do publicznych szkół powszechnych — przy zapotrzebowaniu według norm stałych-przejść.	% niedoboru izb — dla nauczania dzieci w wieku obowiązku szkolnego — przy zapotrzebowaniu według norm stałych-przejśc.	% niedoboru izb — dla nauczania dzieci, potrzebujących powszechnego nauczania — przy zapotrzebowaniu według norm stałych-przejśc.
I. POLSKA						
POLSKA	**57.601—41.916**	**66.839—49.667**	**69.697—52.075**	**58.1— 50.2**	**61.6— 54.4**	**68.8— 55.6**
II. TERYTORJA						
1. Centralne	31.736—24.813	34.431—27.071	35.821—28.238	73.0— 67.9	74.6— 69.8	75.4— 70.7
2. Wschodnie . . .	11.445— 8.823	15.962—12.590	16.278—12.853	73.4— 68.0	79.4— 75.2	79.7— 75.6
3. Zachodnie . . .	2.402— 624	2.424— 642	2.695— 868	22.4— 7.0	22.5— 7.2	24.5— 9.4
4. Śląskie	887— 223	902— 235	1.101— 404	20.3— 6.0	20.6— 6.3	24.0— 10.4
5. Południowe . . .	11.131— 7.433	13.120— 9.129	13.802— 9.712	44.4— 34.8	48.5— 39.6	49.8— 41.1
III. OKRĘGI SZKOLNE						
1. Warszawski . . .	13.983—10.799	15.142—11.767	15.836—12.347	71.6— 66.1	73.2— 68.0	74.1— 69.0
2. Lubelski	5.994— 4.638	6.529— 5.088	6.771— 5.291	70.7— 65.1	72.4— 67.1	73.1— 68.0
3. Wileński	6.699— 5.227	8.047— 6.339	8.223— 6.485	79.4— 75.1	82.3— 78.5	82.6— 78.9
4. Brzeski	5.098— 3.992	6.128— 4.856	6.278— 4.981	75.3— 70.5	78.5— 74.4	78.9— 74.8
5. Łucki	3.465— 2.591	6.182— 4.861	6.309— 4.967	65.4— 58.6	77.1— 72.6	77.5— 73.1
6. Poznański . . .	2.402— 624	2.424— 642	2.695— 868	22.4— 7.0	22.5— 7.2	24.5— 9.4
7. Śląski	887— 223	902— 235	1.101— 404	20.3— 6.0	20.6— 6.3	24.0— 10.4
8. Krakowski . . .	10.888— 8.252	11.347— 8.643	11.877— 9.095	61.2— 54.4	62.1— 55.5	63.2— 56.8
9. Lwowski	8.185— 5.570	10.138— 7.236	10.607— 7.637	46.0— 36.7	51.3— 42.9	52.5— 44.3
IV. WOJEWÓDZTWA						
1. m. st. Warszawa .	1.891— 1.487	1.861— 1.463	2.014— 1.590	77.8— 73.4	77.5— 73.1	78.9— 74.7
2. Warszawskie . .	5.914— 4.490	6.778— 5.209	7.029— 5.418	69.5— 63.4	72.3— 66.8	73.1— 67.6
3. Łódzkie	6.178— 4.822	6.503— 5.095	6.793— 5.339	72.0— 66.7	73.0— 68.0	73.9— 69.0
4. Kieleckie	7.942— 6.389	8.365— 6.750	8.682— 7.020	75.4— 71.1	76.3— 72.2	77.0— 73.0
5. Lubelskie	5.994— 4.638	6.529— 5.088	6.771— 5.291	70.7— 65.1	72.4— 67.1	73.1— 68.0
6. Białostockie . . .	3.817— 2.987	4.395— 3.466	4.532— 3.580	77.8— 73.3	80.1— 76.1	80.6— 76.7
7. Wileńskie	2.921— 2.269	3.493— 2.740	3.559— 2.794	79.3— 74.9	82.1— 78.3	82.4— 78.6
8. Nowogródzkie . .	2.566— 2.014	3.071— 2.431	3.125— 2.476	80.8— 76.8	83.5— 80.0	83.7— 80.3
9. Poleskie	2.493— 1.949	3.216— 2.558	3.285— 2.616	72.4— 67.2	77.2— 72.9	77.6— 73.4
10. Wołyńskie . . .	3.465— 2.591	6.182— 4.861	6.309— 4.967	65.4— 58.6	77.1— 72.6	77.5— 73.1
11. Poznańskie . . .	1.468— 326	1.431— 295	1.616— 449	21.2— 5.7	20.8— 5.1	22.9— 7.6
12. Pomorskie . . .	934— 298	993— 347	1.079— 419	24.5— 9.4	25.6— 10.7	27.2— 12.7
13. Śląskie	887— 223	902— 235	1.101— 404	20.3— 6.0	20.6— 6.3	24.0— 10.4
14. Krakowskie . . .	2.946— 1.863	2.982— 1.893	3.195— 2.075	40.5— 30.1	40.8— 30.5	42.5— 32.4
15. Lwowskie	3.981— 2.612	4.622— 3.158	4.872— 3.371	43.0— 33.1	46.7— 37.4	48.0— 39.0
16. Stanisławowskie .	2.070— 1.488	2.703— 2.031	2.818— 2.130	50.3— 42.1	56.9— 49.8	57.9— 51.0
17. Tarnopolskie . .	2.134— 1.470	2.813— 2.047	2.917— 2.136	48.3— 39.1	55.2— 47.2	56.1— 48.3

 żeniu komplety uczniów, które przy ustaleniu stosunków według norm prawnych winny zapełnić izby lekcyjne w szkołach o różnej liczbie nauczycieli. Od dzisiejszej rzeczywistości (por. przeciętne liczby uczniów, przypadające na komplet w r. 1930/1 wyżej na str. 114) odbiegają liczby te bardzo znacznie.

Przy unormowaniu stosunków dzisiejsze rozmiary izb okazałyby się w znacznej mierze wystarczające. I być może, bardziej aktualną od akcji likwidowania szkół o małych rozmiarach byłaby akcja racjonalnego zużytkowania wielu izb o rozmiarach „za dużych" w stosunku do liczb uczniów w kompletach, czyli do liczb uczniów, w tych izbach pracujących jednocześnie.

ZADANIA PSYCHOLOGA SZKOLNEGO W LICEUM[1])

Teza, głosząca, że psychologja winna stać się podstawą racjonalnego nauczania i wychowania, jest już niemal truizmem. W świadomości zarówno teoretyków i organizatorów szkolnictwa, jak szerokich rzesz nauczycielstwa zapanowało słuszne przekonanie, że program i metody nauczania muszą być dostosowane do psychiki młodzieży, do cech psychicznych poszczególnych faz rozwoju oraz, w miarę możności, do indywidualnych właściwości psychicznych wychowanków. Wniosek, konsekwentnie wypływający z tego stanowiska jest następujący: niezbędnym warunkiem właściwego nauczania i owocnej pracy wychowawczej jest wielostronne, głębokie poznanie psychiki wychowanka.

Ogólne wytyczne pracy szkolnej, zawarte w części wstępnej nowego programu nauki w gimnazjach państwowych, podkreślają, że „warunkiem owocności pracy... jest poznanie i zrozumienie każdego wychowanka". „Nauczyciel dołoży więc wszelkich starań, aby zdobyć zaufanie ucznia, poznać jego warunki życiowe, właściwości psychiczne i fizyczne, w szczególności uzdolnienia i zamiłowania oraz przebieg i wyniki pracy". „Trzeba więc wniknąć w potrzeby duchowe i osobiste wychowanka i zaopiekować się jego pracą nad sobą".

Realizacja tych postulatów okazuje się w codziennej praktyce szkolnej ogromnie trudna. Nauczyciele, nawet najbardziej utalentowani, obarczeni pracą dydaktyczną, nie mają czasu ani możliwości zaznajamiać się dokładniej z życiem i psychiką swych licznych wychowanków. Również wychowawcy klasowi, nie dysponując większą ilością godzin, wolnych od nauczania, które mogliby poświęcić pracy wychowawczej, zajęci pozatem licznemi funkcjami administracyjnemi, nie są w stanie, mimo najlepszych chęci, ani głębiej poznać swych wychowanków ani roztoczyć nad nimi indywidualnej opieki wychowawczej.

Poznanie istotne i wielostronne nie może być pobieżne, oparte na sporadycznych obserwacjach i wypowiedziach; musi ono być systematyczne i planowe. Żeby poznać wychowanka, jego intelekt i charakter, jego zainteresowania i dążenia, jego życie pozaszkolne nie wystarczy obserwować go na lekcjach na tle dość licznej gromady klasowej lub zamienić kilka słów na pauzie. Trzeba z nim wejść w bezpośredni kontakt, prowadzić z nim częste i dłuższe rozmowy na tematy, obejmujące całokształt jego życia, badać jego właściwości psychiczne i uzdolnienia, poznać jego przeszłość, jego środowisko i warunki bytu. Niezbędne jest w tym celu zastosowanie naukowych, psychologicznych metod badawczych oraz specjalne nastawienie badawcze, wymagające gruntownego, teoretycznego i praktycznego przygotowania psychologicznego. Opieka wychowawcza i psychologiczna, zwłaszcza w wypadkach jakichkolwiek odchyleń w postępach lub

---

[1]) Referat poniższy, wygłoszony dnia 17-go grudnia 1935 r. na posiedzeniu Zespołu Psychologów Szkolnych przy Pracowni Wychowawczej Muzeum Oświaty i Wychowania Ministerstwa W. R. i O. P., Redakcja umieszcza jako artykuł dyskusyjny.

 postawie wychowanka, winna być oparta na naukowych podstawach psychopedagogiki, wymaga więc również odpowiednich kwalifikacyj i doświadczeń. Jeżeli praca szkolna ma się istotnie opierać na dokładnem poznaniu i zrozumieniu wychowanka, jeżeli ten postulat ma stać się codzienną rzeczywistością, niezbędne jest wprowadzenie badań i opieki psychologicznej bezpośrednio do szkoły, stworzenie stałego urzędu psychologa szkolnego.

Dotychczasowe doświadczenia działających w szkołach różnego typu psychologów szkolnych pozwalają stwierdzić, że często, dzięki szczegółowym, testowym i ankietowym badaniom psychologicznym, zwłaszcza zaś dzięki bezpośredniemu kontaktowi psychologa z wychowankami, powstaje inny obraz ucznia, nieraz zupełnie odmienny od ustalonej opinji. Jednostki skryte, nieśmiałe, introwersyjne ukazują wnętrze swej jaźni, dusze „rogate" ujawniają nieraz bogactwa, ukryte w ich głębi, wyłaniają się przyczyny niezrozumiałych, „dziwnych" postępków. Tworzy się nowa sylwetka wychowanka. Nowa niejednokrotnie nietylko dla nauczycieli czy wychowawców; nieraz również dla rodziców. Przeważająca większość rodziców nie zna bliżej psychiki swych dzieci. Codzienna, wyczerpująca praca i walka o byt w warunkach kryzysu gospodarczego, brak czasu, „nerwy", nieco inna mentalność starszego pokolenia nie sprzyjają głębszemu poznaniu własnego dziecka. Stąd wynikają bądź „wojny domowe", otwarte lub podjazdowe, bądź też wytwarza się przykra atmosfera wzajemnego niezrozumienia. Zdarza się, że psycholog szkolny otwiera oczy rodzicom na cechy i wartości wychowanka, poprzednio nieznane i niecenione, albo zwraca uwagę na odchylenia, ujawniające się dopiero przy badaniu psychologicznem. Analiza psychologiczna obala szablonowe lub schematycznie ogólnikowe sądy. Referaty psychologów szkolnych na posiedzeniach Rad Pedagogicznych, oparte na szczegółowych badaniach i rozmowach z wychowankiem, jego opieką domową, z wychowawcą i nauczycielami, nieraz już zaważyły na decyzjach, dotyczących promocji ucznia lub zastosowania wobec niego pewnych specjalnych metod dydaktycznych lub wychowawczych.

Praca psychologa szkolnego nie może być traktowana jako pożyteczny dodatek, w czasach obecnych zbyt jednak kosztowny i „luksusowy", i dojrzała już ona do tego, by stać się integralnym, nieodzownym składnikiem codziennego życia szkoły. Psycholog szkolny ma do spełnienia zadania nie mniej doniosłe niż lekarz szkolny. Prawo obywatelstwa lekarza w szkole zostało już powszechnie uznane. Obecnie winien je uzyskać psycholog szkolny.

Idea opieki psychologicznej w szkole zyskuje coraz większe rzesze zwolenników. Ilość szkół (zwłaszcza gimnazjów państwowych i prywatnych), które wprowadziły już urząd psychologa szkolnego, powiększa się bezustannie. Władze szkolne usankcjonowały urząd psychologa szkolnego, wprowadzając go do statutu nowego gimnazjum. Ministerstwo W. R. i O. P. w odpowiedzi na memorjał Zespołu psychologów szkolnych stwierdziło, że „uznaje potrzebę wprowadzenia do szkół urzędu psychologa szkolnego".

Wobec coraz wyraźniej zarysowującej się możliwości ustabilizowania urzędu psychologa w szkolnictwie, powstała konieczność ustalenia programu pracy psychologa szkolnego. Zespół psychologów szkolnych przy Pracowni Wychowawczej Muzeum Oświaty i Wychowania, który od roku 1934-goześrodkowuje działalność wszystkich instytucyj, zrzeszających psy-

chologów szkolnych, opracował ogólny (ramowy) program pracy psychologa szkolnego.

Ogólne cele pracy psychologa szkolnego są we wszystkich szkołach te same: dokładne poznanie życia psychicznego wychowanków i psychologiczno-wychowawcza opieka nad nimi, w ścisłej współpracy z nauczycielstwem. Jest jednak rzeczą jasną, że na rozmaitych poziomach wieku, w poszczególnych rodzajach szkół winny być zastosowane nieco inne metody poznawcze, pożądane jest inne podejście do wychowanka, na inne sprawy należy położyć nacisk. Konieczne jest więc zróżnicowanie programu, ustalenie specyficznych zadań psychologa szkolnego, ustalenie jego specyficznych zadań w poszczególnych rodzajach szkół: w liceach, w gimnazjach ogólnokształcących, w szkołach zawodowych różnego typu, w szkołach powszechnych, w przedszkolach. Określając te specjalne zadania, należy wziąć pod uwagę przedewszystkiem dwa momenty: a) cechy psychiczne wychowanków, uczęszczających do szkoły danego typu (zwłaszcza w zależności od ich wieku) i b) specjalne cele i zadania danego rodzaju szkoły, jej charakter.

W związku ze stopniową realizacją nowego ustroju szkolnictwa żywo są obecnie dyskutowane sprawy, dotyczące nauczania i wychowania w liceach. Wydaje się więc pożądane, by zająć się w pierwszym rzędzie pracą psychologa szkolnego w liceum.

Winien on wprowadzać w życie te zadania, które zostały ustalone w ogólnym programie pracy psychologa szkolnego. Przypomnijmy je sobie w najogólniejszych zarysach. Program obejmuje następujące dziedziny:

I. Opiekę psychologiczną nad uczniem.

1) Wielostronne poznanie ucznia:

a) objektywne poznanie właściwości intelektualnych przy pomocy badań testowych, zbiorowych i indywidualnych,

b) poznanie szczegółowe zainteresowań i zamiłowań młodzieży.

2) Udzielanie wskazówek, dotyczących metod uczenia się.

3) Udzielanie wskazówek, dotyczących kształcenia własnego charakteru.

4) Opiekę nad uczniami, odbiegającymi od normy:

a) opiekę psychologiczną indywidualną nad uczniami mało uzdolnionymi, ze szczególnem uwzględnieniem sprawy uczniów drugorocznych,

b) opiekę nad trudnemi przypadkami charakterologicznemi,

c) opiekę psychologiczną indywidualną nad uczniami szczególnie uzdolnionymi.

5) Poznanie klasy jako zbiorowiska:

a) zbiorowe badania w klasie, zmierzające do poznania danej klasy w porównaniu z innemi klasami, poznania odchyleń i t. p. oraz poznanie klasy, jako tła dla poszczególnych uczniów,

b) obserwacje klasy jako pewnej grupy społecznej, badanie wpływu klasy na poszczególnych uczniów i poszczególnych uczniów na całą klasę.

6) Współpracę z poradniami zawodowemi w związku z wyborem zawodu przez młodzież.

7) Badanie selekcyjne na 3-ch szczeblach (szkoła powszechna — badanie dojrzałości szkolnej — gimnazjum, liceum).

II. Współpracę z nauczycielem.

1) Zapoznanie nauczycielstwa z wynikami badań psychologicznych.

2) Współpracę w zakresie prac dydaktycznych i wychowawczych w szkole.

(Np.: a) współdziałanie przy racjonalnym rozkładzie materjału, dostosowanym do psychiki ucznia i przeciwdziałającym przeciążeniu młodzieży,

b) współpracę przy objektywizacji ocen szkolnych,

c) współpracę przy prowadzeniu arkuszy obserwacyjnych i t. d.).

3) Informowanie nauczycielstwa w miarę potrzeby o współczesnych zdobyczach psychologji.

III. Kontakt ze środowiskiem pozaszkolnem ucznia.

1) Poznanie środowiska pozaszkolnego (np. przez wywiady z rodzicami i opiekunami w szkole, wywiady domowe i t. p.).

2) Wpływ wychowawczy na rodziców i opiekunów (np. przez rozmowy indywidualne, referaty i pogadanki o charakterze informacyjnym lub propagandowym i t. p.).

Nie wszystkie wymienione w powyższym programie zadania są równie ważne dla liceum; na niektóre z nich winien być położony większy nacisk, na inne — mniejszy; należy je pozatem uzupełnić pewnemi specyficznemi zadaniami, wypływającemi z charakteru liceum oraz ze struktury psychicznej młodzieży, znajdującej się w wieku licealnym.

Projekt ministerjalnych wytycznych dla autorów programów licealnych podkreśla, że poza ogólnie - wychowawczemi zadaniami, które dotyczą liceum narówni z innemi szkołami (wszechstronny rozwój osobowości wychowanka i in.), winno liceum realizować pewne cele specjalne: przygotowanie młodzieży do studjów wyższych oraz danie jej podstaw do tworzenia własnego poglądu na świat. Liceum winno pozatem dać młodzieży gruntowne wyrobienie w metodzie pracy umysłowej. Podstawowym czynnikiem metody nauczania powinna być samodzielność ucznia, zarówno w jego pracy szkolnej, jak domowej. Samodzielna praca ma przygotować do studjów wyższych i do dalszego samokształcenia, jeżeli uczeń do szkoły wyższej nie pójdzie.

Opinje profesorów wyższych uczelni oraz głosy dyskusyjne na posiedzeniu Rady Oświecenia Publicznego w dniu 2 października 1935 r. stwierdzają, że chodzi nietylko o lepsze przygotowanie uczniów z poszczególnych przedmiotów, nietylko o to, by młodzież zdobyła gruntowniejszą i głębszą wiedzę z podstawowych dziedzin nauczania w liceum danego typu. Jednem z najważniejszych zadań liceum ma być podniesienie kultury umysłowej młodzieży, rozszerzenie horyzontu myślowego, rozbudzenie żywych zainteresowań intelektualnych i aktywności umysłowej, nauczenie młodzieży bardziej samodzielnego ujmowania zagadnień naukowych, wdrożenie w technikę pracy umysłowej (umiejętność korzystania z naukowych książek, wykładów, notatek i t. d.), wytworzenie poważniejszego stosunku do nauki i pracy naukowej, a więc — najszerzej pojęte wychowanie intelektualne. Zarówno wytyczne programowe, jak i głosy dyskusji, toczącej się dokoła nich, zaznaczają, że należy w pracy na terenie liceum uwzględniać zainteresowania i zamiłowania młodzieży.

Jakie właściwości psychiczne cechują młodzież w wieku licealnym? Liczni psychologowie, którzy badali rozwój psychiczny młodzieży i zajmowali się szczególnie okresem adolescencji (16—18 lat) stwierdzają, że odznacza się on pewnemi specyficznemi cechami. Czynniki intelektualne zaczynają odgrywać większą rolę, wpływać na ogólną postawę; możliwe się staje większe opanowanie pod ich wpływem. Zaznacza się naogół silny wzrost zainteresowań intelektualnych (u wielu — do zagadnień teoretycz-

nych), większa aktywność myślowa, dążenie do samodzielności w pracy umysłowej, do samokształcenia, do samowychowania charakteru, do stworzenia własnego poglądu na świat. Przeważa nastawienie raczej ekstraspekcyjne i objektywistyczne, dążenie do poznania świata i życia, do zgłębienia prawdy. Następuje pewna uczuciowa i myślowa harmonizacja, w przeciwstawieniu do emocjonalnych i intelektualnych „burz" w okresie dojrzewania. Życie erotyczne odznacza się jednak w tym okresie naogół dużą intensywnością; obok silnego zazwyczaj występowania popędu płciowego, dąży znaczna część młodzieży do „idealnej", głębokiej miłości.

Na tle omówionych zadań liceum i właściwości psychicznych okresu adolescencji, stają się wyraźniejszemi specjalne zadania psychologa szkolnego w liceum. Można je sformułować w następujących 5-u punktach:

I. Współdziałanie ze szkołą w rozwijaniu kultury umysłowej ucznia.

A. Opieka nad uczniem.

Zadania poznawcze:

a) dokładne poznanie zainteresowań, zamiłowań, lektury i rozrywek ucznia,

b) ogólne zorjentowanie się w poziomie wiedzy ucznia w dziedzinach kultury i nauki, nieobjętych programem szkoły, stwierdzenie stopnia kultury umysłowej.

Zadania psycho-wychowawcze:

a) opieka nad samokształceniem młodzieży, udzielanie wskazówek o metodach pracy samokształceniowej, o pracy nad rozwojem poziomu intelektualnego i kształtowaniem światopoglądu,

b) współdziałanie przy propagowaniu wartościowej lektury popularno-naukowej i poważnej beletrystyki oraz przy doborze lektury (licząc się z cechami intelektualnemi i charakterologicznemi ucznia),

c) współpraca z instytucjami samorządu uczniowskiego przy budzeniu zainteresowań naukowych, artystycznych i literackich oraz przy tworzeniu atmosfery szacunku i zapału do nauki i pracy naukowej.

B. Współpraca z nauczycielem.

a) informowanie nauczycielstwa o zainteresowaniach, zamiłowaniach i upodobaniach młodzieży (w celu wyzyskania tych informacyj w codziennej pracy dydaktycznej — nawiązywanie nauczania do zainteresowań uczniów),

b) współdziałanie przy układaniu planów podniesienia kultury umysłowej młodzieży, pogłębienia i ożywienia jej zainteresowań intelektualnych i kulturalnych.

C. Kontakt ze środowiskiem pozaszkolnem.

a) poznanie poziomu kultury umysłowej środowiska ucznia,

b) wpływ na opiekę domową, by nie utrudniała, lecz sprzyjała samokształceniu, poważnej lekturze beletrystycznej i naukowej i t. p.

II. Współdziałanie ze szkołą przy racjonalizacji i pogłębieniu pracy ucznia.

A. Opieka nad uczniem.

Zadania poznawcze:

a) badanie pracy ucznia w szkole, jej intensywności, tempa, dokładności i staranności, uwagi na lekcjach i ćwiczeniach (planowa i systematyczna obserwacja pracy i uwagi),

b) badanie charakteru pracy domowej ucznia, jej intensywności, ciągłości, tempa i t. d. (na podstawie wypowiedzi ucznia, opieki domowej i t. d.),

c) badanie związków między pracą ucznia a jego charakterem i usposobieniem.

Zadania psycho-wychowawcze:

a) udzielanie wskazówek, dotyczących organizacji, techniki i higjeny pracy umysłowej (pogadanki w klasach i wskazówki indywidualne.)

b) udzielanie wskazówek, dotyczących metod uczenia się w szkołe i w domu.

B. Współpraca z nauczycielem.

a) informowanie nauczycielstwa o przeprowadzonych badaniach i obserwacjach, dotyczących pracy poszczególnych uczniów i klas, wspólna analiza odchyleń od normy,

b) współdziałanie przy ustalaniu metod pogłębienia i intensyfikacji pracy uczniów w szkole i w domu oraz zracjonalizowaniu egzekutywy.

C. Kontakt ze środowiskiem pozaszkolnem.

a) częste porozumiewanie się z opieką domową w sprawie charakteru pracy domowej ucznia,

b) udzielanie wskazówek opiece domowej o właściwej organizacji pracy domowej ucznia (miejsce do pracy, światło, cisza, możność skupienia się i t. d.).

III. Opieka nad kształceniem charakteru młodzieży.

Zagadnienie kształcenia woli i charakteru, niezmiernie aktualne dla młodzieży w wieku licealnym, nie zostało jeszcze należycie zbadane w teorji i praktyce psychologicznej; wymaga dokładnego opracowania i wysunięcia konkretnych i szczegółowych wskazań praktycznych.

Zadania psychologa szkolnego w tej dziedzinie są następujące:

Zadania poznawcze:

a) obserwacja i badanie cech charakteru i usposobienia ucznia,

b) badanie metod, stosowanych przez młodzież, zmierzających do kształcenia woli i charakteru.

Zadania psycho-wychowawcze:

a) udzielanie wskazówek ogólnych, dotyczących auto-obserwacji i auto-kontroli oraz samowychowania charakteru,

b) zalecanie odpowiedniej lektury naukowej z dziedziny kształcenia charakteru i samowychowania.

IV. Dążenie do sublimacji przeżyć seksualnych.

Intensywność przeżyć seksualnych w okresie adolescencji, gdy zostaje już osiągnięta fizjologiczna dojrzałość płciowa, zaś rozpoczęcie normalnego życia płciowego jest zewszechmiar przedwczesne i niepożądane — prowadzi wielokrotnie do niebezpiecznych ekscesów. Naogół nie docenia się roli czynników seksualnych w tym wieku, mimo, że widoczne jest wówczas powszechne i żywiołowe zainteresowanie drugą płcią, które absorbuje ogromną ilość energji psychicznej, odciąga od pracy i zainteresowań intelektualnych. U części młodzieży w tym okresie dominują przeżycia seksualne nad całokształtem życia psychicznego. Jednostki o usposobieniu nieśmiałem i introwersyjnem wpadają wówczas w uporczywą masturbację.

Zbyt wczesne rozpoczęcie życia płciowego, nieraz w warunkach, narażających poważnie na szwank zdrowie i przyszłość, jest w tym okresie zjawiskiem bardzo częstem. Wśród dość znacznych rzesz młodzieży płci obojga szerzy się wówczas cyniczny stosunek do spraw seksualnych i erotycznych. Nie widzieć masowości tych zjawisk, to chować głowę w piasek i uprawiać strusią politykę. Walka z temi objawami metodami represyjnemi daje zazwyczaj rezultaty wręcz przeciwstawne zamierzonym. Moralizowanie nie prowadzi do celu. Jedynie planowa i systematyczna akcja uświadamiająca, prowadzona wspólnie przez lekarza i psychologa szkolnego może prowadzić do zmniejszenia ostrości występowania tych zjawisk.

Zadania psychologa szkolnego są w tej dziedzinie następujące:

Zadania poznawcze:

a) badanie w sposób jaknajbardziej dyskretny i przy bezwzględnem zachowaniu tajemnicy psychologicznej — życia płciowego młodzieży, zwłaszcza zaś pewnych odchyleń od normy,

b) badanie metod, stosowanych przez młodzież, zmierzających do złagodzenia intensywności popędu płciowego.

Zadania psycho-wychowawcze:

a) uświadamianie młodzieży o szkodliwości, z psychologicznego punktu widzenia, rozmaitych ekscesów seksualnych,

b) wpływ na intensyfikację różnokierunkowych zainteresowań młodzieży w celu odciągnięcia energji psychicznej od spraw seksualnych, współdziałanie przy budzeniu żywych zainteresowań naukowych, literackich, artystycznych, społecznych i t. p.,

c) kontakt z opieką domową w sprawie racjonalnej „polityki seksualnej" wobec wychowanka (nie dławić popędu, lecz sublimować go, umożliwić kulturalne wyżycie się towarzyskie i t. p.).

Rzecz jasna, że we wszelkich sprawach, dotyczących odchyleń w życiu seksualnem młodzieży, winien psycholog szkolny stać w ścisłym kontakcie z lekarzem szkolnym i prowadzić swą pracę w stałem z nim porozumieniu.

V. Dążenie do właściwego wyboru dalszego kierunku studjów i zawodu przez młodzież.

Sprawa wyboru zawodu jest w liceum szczególnie doniosła. Niezbędne jest w liceum: a) sprawdzenie, czy uczeń odpowiednio dobrał typ liceum, czy nie popełnił omyłki i b) przygotowanie materjałów dla powzięcia decyzji, w porozumieniu z poradnią psychotechniczną, o dalszym toku studjów i pracy ucznia.

Zadania poznawcze:

a) systematyczne badanie zainteresowań i zamiłowań zawodowych młodzieży, jej zamiarów i dążeń,

b) przeprowadzanie parokrotne szczegółowych ankiet o wyborze zawodu i omówienie tych spraw z każdym uczniem oddzielnie,

c) poznanie opinij i zamiarów opieki domowej, dotyczących dalszego toku pracy i wyboru zawodu.

Zadania psycho-wychowawcze:

a) uświadomienie młodzieży o znaczeniu właściwego wyboru zawodu i pobudzenie jej do zastanawiania się częstszego i głębszego nad własną przyszłością (pogadanki o wyborze zawodu i rozmowy indywidualne),

b) zorganizowanie, w porozumieniu z instytucjami porady zawodowej, pogadanek zawodoznawczych i, ewentualnie, wstępnych badań psychotechnicznych.

Poza omówionemi 5-u specjalnemi zadaniami, dotyczącemi: wychowania intelektualnego, pracy ucznia, kształcenia charakteru, sublimacji popędu płciowego i wyboru zawodu — powinno do psychologa szkolnego należeć przeprowadzanie selekcyjnych badań psychologicznych kandydatów do liceum. Sprawa ta związana jest jednak z szerszem zagadnieniem selekcji do liceów wogóle oraz z kwestją organizacyjnego powiązania gimnazjum z liceum, która jeszcze nie została ustalona.

Owocność pracy psychologa szkolnego w liceum zależy nietylko od ilości czasu, którym będzie mógł dysponować, i od warunków pracy, nietylko od stosunku do jego działalności ze strony nauczycielstwa i dyrekcji, zależy ona w dużym stopniu od indywidualności psychologa. Psycholog szkolny odpowiednio wykwalifikowany i doświadczony, który potrafi wzbudzić do siebie zaufanie i życzliwość młodzieży, a zarazem wykazać w życiu codziennem użyteczność swej pracy badawczej i opiekuńczej dla nauczycielstwa, stanie się niewątpliwie stałym i niezbędnym pracownikiem szkolnym.

WYTYCZNE PROGRAMOWE DLA SZKÓŁ PRZYSPOSOBIENIA W GOSPODARSTWIE RODZINNEM.

W październiku ub. r. ukazały się, opracowane przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, wytyczne dla autorów programów szkół przysposobienia w gospodarstwie rodzinnem I stopnia .

Organizacja tych szkół opiera się na ustawie z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa oraz na Rozporządzeniu Ministra W. R. i O. P. o organizacji szkolnictwa zawodowego z dnia 21 listopada 1933 r.. Zadaniem szkół przysposobienia w gospodarstwie rodzinnem jest praktyczne zapoznanie młodzieży z podstawowemi sprawnościami i wiadomościami z zakresu gospodarstw rodzinnych, w celu ułatwienia jej pracy we własnem gospodarstwie domowem lub pracy zarobkowej w tej dziedzinie. Szkoły te są roczne. Podbudową programową jest pierwszy szczebel programowy szkoły powszechnej. Do szkół tych będą przyjmowane kandydatki, które nie przekroczą 18 lat życia i przedstawią świadectwo ukończenia szkoły powszechnej conajmniej I stopnia.

Punktem wyjścia przy ustalaniu programów i organizacji tych szkół była analiza czynności i kwalifikacyj gospodyni skromnego domu rodzinnego. Wytyczne podając tę analizę, wyszczególniają usprawnienia i wiadomości potrzebne gospodyni oraz niezbędne jej cechy psychofizyczne i jednocześnie zarysowują sylwetkę absolwentki tej szkoły.

Następnie w wytycznych został omówiony stosunek do pracy gospodarskiej w rodzinie. Niejednokrotnie stwierdza się, że często wrodzone w dziewczętach zamiłowanie do gospodarstwa bywa tłumione specjalnem lekceważeniem i uprzedzeniem ogółu do pracy w domu. Szkoła, która wysuwa dom rodzinny jako zagadnienie centralne, ma wpoić w swoje wychowanki przekonanie o ważkości podejmowanych trudów, tak z punktu widzenia indywidualnego, jak i zbiorowego. Absolwentki tych szkół mają zrozumieć, że praca w domu nie może być gorzej traktowana aniżeli jakaś praca zarobkowa, że za nią, jak za każdą inną pracę w fabryce, czy w biurze jest się odpowiedzialną względem najbliższych i względem całego społeczeństwa.

Ośrodkiem nauczania w tej szkole jest skromny dom rodzinny, złożony z 3 — 5 osób. Ów dom rodzinny, stojący na pewnym poziomie kulturalnym, winien się stać punktem centralnym, dokoła którego ma być skupione nauczanie i wychowanie. To centralne zagadnienie stanowi też o doborze przedmiotów oraz materjału nauczania, jak również i o wyborze metod pedagogicznych. Zdobywanie umiejętności i wiadomości w zakresie gospodarstwa domowego ma się dokonywać przy pomocy nauczania całego szeregu przedmiotów zawodowych i pomocniczych. Ilość przedmiotów jest stosunkowo duża, albowiem sam warsztat pracy jest dość skomplikowany. Dom rodzinny ma bowiem charakter podwójny: konsumenta i wytwórcy. Gospodyni nietylko reguluje normalny bieg użytkowania nabytych dóbr, ale je w wielu razach sama wytwarza lub prze-

 twarza, członkowie rodziny są zaś bezpośrednimi odbiorcami produkowanych na miejscu lub nazewnątrz artykułów, które należy kupować w formie bądź to surowców, bądź półfabrykatów lub gotowych towarów. Dom rodzinny musi więc być nastawiony na dwa zasadnicze zadania: organizowania trybu życia rodziny oraz zakupu, wyrobu i konserwacji produktów codziennej potrzeby.

Nauczanie ma więc iść w kierunku zdobywania: a) odpowiednich wiadomości i sprawności z dziedziny wytwarzania i konserwacji; b) umiejętności organizowania całości. Powyższe stanowisko ma znaleźć swój wyraz w szkole: a) w wyposażeniu pracowni gospodarskich w odpowiednie urządzenia, przyrządy, narzędzia, dostosowane do prawidłowej i systematycznej nauki zawodu, oraz przeciętnych wymagań skromnego domu, b) w metodycznem i celowem usprawnieniu uczenic w tych wszystkich czynnościach, które winny opanować w zakresie i stopniu, przewidzianym w programie szczegółowym, w warunkach nie odbiegających od życia i mających użytkową wartość w domu rodzinnym, c) w prawidłowej organizacji całokształtu zajęć, możliwie najbardziej odpowiadającej potrzebom domu rodzinnego.

W myśl wytycznych specjalizacja w pewnych działach gospodarowania czy też w pewnych jedynie czynnościach (gotowaniu, praniu i t. p.) byłaby w tej szkole nie na miejscu. Wytyczne przewidują, że nauka gospodarstwa będzie prowadzona zespołowo i indywidualnie.

Praca indywidualna przechodzić będzie przez trzy etapy: a) każda uczenica wykonywa sama pewne elementarne czynności, wchodzące w zakres zajęć domowych np. czyści metale, pierze białą bieliznę i t. p.; najodpowiedniejszym terenem pracy w ten sposób ujętej, będzie pracownia szkolna; b) jednej uczenicy powierza się pewien dział gospodarowania w specjalnie zmontowanych na ten cel „ogniskach szkolnych" np. przyrządzanie całości posiłku dla paru osób; c) uczenica gospodaruje samodzielnie w domu rodzinnym. Praca zespołowa ma przeplatać pracę indywidualną, zespoły będą tworzone z wyodrębnionych grup uczenic (od 2 do 6). Praca zespołowa również ma przechodzić przez pewne stadja, które tak jak pracę indywidualną cechuje wzrastający zasięg kompetencyj. Mianowicie: a) praca zespołowa, związana z rozwiązaniem poszczególnych zagadnień na terenie jednej pracowni np. kuchni, gdzie każda grupa uczenic przygotowuje razem jeden lub całodzienny posiłek; b) praca zespołowa na szerszym terenie np. całej szkoły, osiedla, internatu i t. p., gdzie pewnemu zespołowi powierza się pewien dział gospodarowania np. utrzymanie porządków i t. p. Zajęcia praktyczne, ujęte jako praca indywidualna i zespołowa, mają odpowiadać ze wszechmiar różnorodnemu charakterowi pracy w domu rodzinnym i rozwijać wszechstronnie osobowość młodzieży. Praca indywidualna ma wyrobić samodzieiność, poczucie odpowiedzialności; praca zespołowa — umiejętność współdziałania i organizowania całokształtu zajęć, poczucie solidarności.

Wytyczne programowe dla poszczególnych przedmiotów przewidują niżej podany materjał nauczania:

1. Organizacja gospodarstw rodzinnych z rachunkowością. Wyrobienie umiejętności: a) urządzenia w warunkach istniejących domu w sposób najbardziej higjeniczny, celowy, wygodny, a zarazem estetyczny i przystosowany do materjalnego stanu rodziny; rozplanowania całego mieszkania i poszczególnych pomieszczeń, sporządzenia inwentarzy, opartych na znajomości i badaniu towarów;

przeprowadzenia kalkulacyj, układania budżetów, prowadzenia kasy i związanych z nią najprostszych rachunków domowych; b) czuwania nad prawidłowem zaspakajaniem potrzeb wszystkich domowników t. j. odżywianiem, pomieszczeniem, odzieżą, rozkładem dnia poszczególnych członków rodziny, biorąc pod uwagę zarówno dzień powszedni, jak i okresy świąteczne.

2. Sporządzanie posiłków. Racjonalne odżywianie rodziny, więc: zaopatrywanie domu w najważniejsze artykuły spożywcze, praktyczne ich poznawanie, badanie najprostszemi sposobami cech dobrych produktów, zanieczyszczeń i zafałszowań towarów; stosowanie ogólnych zasad kuchni dietetycznej, z uwzględnieniem podstawowych chemicznych składników pokarmów i ich znaczenia dla organizmu; praktyczna umiejętność przygotowywania racjonalnych i prostych posiłków, przystosowanych do wieku i potrzeb domowników; zestawianie prawidłowych jadłospisów; posługiwanie się narzędziami, oszczędzającemi czas i energję; podawanie i spożywanie posiłków.

3. Utrzymanie porządków i pranie. A. Utrzymanie ładu i czystości w domu rodzinnym przez: a) rozplanowywanie całokształtu czynności codziennych, tygodniowych i t. p.; b) opanowanie i rozwijanie odpowiednich sposobów pracy z zastosowaniem przyrządów i środków możliwie prostych i racjonalnych; c) czuwanie nad urządzeniami i inwentarzem domu i jego konserwacją; d) dbałość o estetykę wnętrza. B. Utrzymanie w porządku i czystości odzieży oraz całego gospodarskiego inwentarza włókienniczego przez: a) rozplanowanie całokształtu czynności, związanych z praniem, prasowaniem, odświeżaniem, farbowaniem, przechowywaniem, konserwacją tkanin i skór oraz oceną odnośnych kosztów; b) sprawne stosowanie zasadniczych technik, związanych z temi czynnościami oraz kompletny dobór odpowiednich środków i przyrządów, które ułatwiają i oszczędzają czas i pracę rąk: c) ochronę tkanin przed szkodnikami.

4. Szycie. Umiejętność zaopatrzenia domu rodzinnego w niezbędny inwentarz włókienniczy i skórzany przez: a) preliminowanie i określanie potrzebnego inwentarza włókienniczego dla domu i domowników, b) zakup tkanin, dodatków, konfekcji, c) naprawianie inwentarza włókienniczego, sprawne stosowanie podstawowych technik szycia ręcznego i maszynowego, d) modelowanie i posługiwanie się gotowemi formami kroju, szycie łatwych form krawieckich i bieliźniarskich.

5. Nauka o człowieku. Wiadomości praktyczne z dziedziny higjeny osobistej, zawodowej i społecznej, ze szczególnem uwzględnieniem potrzeb zawodu, oparte na elementarnych wiadomościach z anatomji i fizjologji. Pielęgnowanie dziecka. Opieka nad chorymi.

6. Pielęgnowanie roślin. Elementarne zasady uprawy i nawożenia ziemi, rozmnażania i pielęgnowania roślin pokojowych i ogródkowych (rośliny dekoracyjne, warzywa, drzewa owocowe); walka z najpowszechniejszemi chorobami i szkodnikami; zbieranie i przechowywanie nasion, owoców i jarzyn; dekorowanie kwiatami mieszkania.

7. Religja. Nauka i życie Chrystusa Pana (z nawiązaniem do najważniejszych wydarzeń i postaci Starego Testamentu) oraz wynikające z niej prawdy wiary i moralności.

8. Język polski i nauka o Polsce współczesnej. Wyrabianie umiejętności poprawnego władania językiem w mowie i piśmie, lektura wybranych utworów prozaicznych i poetyckich w całości lub wyjątkach — w szczególności związanych z krajem ojczystym, dotyczących pracy i życia gospodarczego oraz obowiązków i praw obywatelskich.

9. Ćwiczenia cielesne. Podtrzymywanie i rozwijanie zdrowia organizmu, wyćwiczenie sprawności cielesnej i wdrożenie do stałego jej utrzymywania na pewnym poziomie, utrwalenie i rozwijanie nawyków higjenicznych, uprawianie sportów.

10. Śpiew. Umuzykalnienie i rozwinięcie zamiłowania do pieśni rodzinnej; opanowanie pewnego zasobu wybranych pieśni.

Plan godzin przedstawia się następująco:

L p.	Przedmioty	godzin
	A. PRZEDMIOTY ZAWODOWE:	
1.	Organizacja gospodarstw rodzinnych z rachunkowością . . .	4 godziny
2.	Sporządzanie posiłków	12 „
3.	Utrzymanie porządków i pranie	4 „
4.	Szycie	4 „
5.	Nauka o człowieku	3 „
6.	Pielęgnowanie roślin	2 „
	B PRZEDMIOTY POMOCNICZE:	
7.	Religja	1 godzina
8.	Język polski z nauką o Polsce współczesnej	3 „
9.	Ćwiczenia cielesne	2 „
10.	Śpiew	1 „
	Razem . .	36 godzin

Na zakończenie wytyczne podają uwagi, dotyczące doboru szczegółowego materjału nauczania oraz instrukcję dla autorów programów.

PRODUKCJA DYPLOMÓW LEKARSKICH W STOSUNKU DO RYNKU PRACY W ZAWODZIE LEKARSKIM.

Pauperyzacja i bezrobocie pracowników z wyższem wykształceniem stanowi kwestję, zaprzątającą uwagę władz oświatowych i organizacyj zawodowych na całym niemal świecie. Zagadnieniu temu poświęcił swe obrady kongres, który się odbył w Genewie w r. 1933. Coraz częściej padają hasła regulowania liczby pracowników z wykształceniem wyższem przez dostosowanie produkcji dyplomów do pobytu danych pracowników na rynku pracy. Wobec tego, że kurczenie się tego pobytu jest niemal zjawiskiem stałem, dostosowanie polegałoby na odpowiedniem ograniczaniu liczby miejsc na poszczególnych wydziałach wyższych uczelni. Tego rodzaju postawienie sprawy budzi wiele zastrzeżeń: trudno z całkowitą pewnością przewidzieć, jak będzie w niedalekiej nawet przyszłości wyglądał rynek pracy, trudno również o wybór niezawodnych, sprawiedliwych metod selekcyj kandydatów. Wszelkie próby egzaminów konkursowych mogą w wielu wypadkach zawieść, łatwo można popełnić krzywdę w stosunku do poszczególnych kandydatów; wyniki egzaminu, tak często przypadkowe, odsunąć mogą od studjów nawet jednostki wybitne, które nietylko znalazłyby dla siebie zatrudnienie, lecz mogłyby również przyczynić się wydatnie do rozwoju gałęzi wiedzy, której mają zamiar się poświęcić. Jeżeli jednak, zważywszy wymienione wątpliwości, pomimo to poddaje się rynek pracy zasadom planowej gospodarki, trzeba wtedy starać się działać przy pomocy metod, które wydają się najsłuszniejsze. Do zawodów, dotkniętych bezrobociem i pauperyzacją, należy również zawód lekarski. Przybliżone określenie stanu zatrudnienia w tym zawodzie jest o tyle ułatwione, że jest to zawód rejestrowany.

Chcąc uregulować produkcję dyplomów lekarskich, musimy ściśle określić maksymalną liczbę miejsc w 5 uczelniach, na których istnieją wydziały lekarskie. Studja lekarskie trwają teoretycznie 16 trymestrów, czyli że w VI roku studjów dostaje się dyplom. W praktyce studja te trwają naogół dłużej. Z pośród osób, które w r. 1932/33 uzyskały dyplomy lekarskie było imatrykulowanych w roku: 1927/28 — 17,4%, w 1926/27 — 37,1%, 1925/26 — 22,8%, w 1924/25 i dawniej — 22,7%. Widzimy zatem, że w VI roku studjów (imatrykulowani w r. 1927/28) uzyskał dyplomy najmniejszy odsetek ogółu dyplomowanych. Największa liczba słuchaczy kończy w VII roku studjów. Aby uzyskać prawo praktyki lekarskiej trzeba jeszcze odbyć roczny staż szpitalny. Wykształcenie lekarza trwa zatem przeciętnie od 8 — 9 lat. Jeżeli przyjąć, że minimalne koszta utrzymania (łącznie z opłatami) wynoszą około 1500 zł. rocznie, otrzymamy sumę około 12000 zł. jako koszt wyszkolenia lekarza. Kapitał włożonej pracy i pieniędzy winien się procentować t. zn. prowadzić do zapewnienia lekarzowi możliwej egzystencji.

Uregulowanie produkcji dyplomów lekarskich będzie polegało na wprowadzeniu równowagi na rynku pracy w zawodzie lekarskim, na dostosowaniu podaży do popytu. Popyt może wypływać z następujących przyczyn: 1) umierania lekarzy i wycofywania się z zawodu czyli przyczyn, uwarunkowanych naturalnym ruchem w zawodzie, 2) z przyczyn związanych z postępem społecznym w zakresie zdrowotności (rozrost szpitali, ośrodków zdrowia, instytucyj ubezpieczeniowych), 3) w związku ze wzrostem stopy zamożności społeczeństwa. Przyczyny objęte punktem 1 są zjawiskiem stałem w przeciwieństwie do przyczyn, objętych punktami 2 i 3, które mogą wykazywać rozwój, ale mogą również cofać się i stać na miejscu. Pobyt coroczny, obliczony na podstawie ruchu naturalnego ludności (nazwijmy go popytem a) obliczamy, biorąc za podstawę liczbę lekarzy zarejestrowanych w r. 1933 i przypuszczalną liczbę lat trwania okresu pracy zawodowej w zawodzie lekarskim. Liczba lekarzy, zarejestrowanych w r. 1933 wynosiła 10664; w ciągu sąsiednich lat wykazywała niewielkie wahania: w 1931 r. — 10600, w 1932 — 10726. Za okres pracy zawodowej przyjmijmy lat 30. Dzieląc liczbę 10664 przez 30, otrzymamy liczbę 354 czyli popyt a.

Liczba lekarzy w Polsce w zestawieniu międzynarodowem zajmuje miejsce bardzo dalekie, jak to ilustruje tablica poniższa [1]):

KRAJ	Liczba lekarzy na 10 000 mieszkańców w r. 1929
Stany Zjednoczone Am. Płn.	12,4
Szkocja	12,3
Austrja	12.0
Węgry	9,0
Szwajcarja	8,2
Estonja	8,1
Japonja	7,7
Niemcy	7,4
Danja	7,6
Włochy	7,4
Belgja	6,8
Łotwa	6,8
Czechosłowacja	6,5
Norwegja	6,1
Francja	5,9
Holandja	5,6
Szwecja	3,8
POLSKA	3,1
Finlandja	2,7
Litwa	2,1
Egipt	1.6

To samo zjawisko da się zauważyć również w dziedzinie poziomu szpitalnictwa, jak to ilustruje pierwsza tablica [1]) na str. 143.

Liczba lekarzy w Polsce w stosunku do mieszkańców wykazuje rozbieżności na terenie poszczególnych terytorjów. Ilustruje to zjawisko druga tablica [1]) na str. 143.

[1]) Mały Rocznik Statystyczny. 1935.

KRAJ	Liczba łóżek w szpitalach na 10 000 mieszkańców w r. 1929
Szwajcarja	106,0
Danja	92,4
Szwecja	89,7
Niemcy	87,2
Norwegja	78,3
Stany Zjednoczone Am. Płn.	74,5
Austrja	67,1
Holandja	61,4
Łotwa	54,1
Finlandja	41,1
Węgry	38,1
Francja	37,2
Czechosłowacja	35,7
Japonja	28,7
POLSKA	20,0
Grecja	16,3
Litwa	12,6
Egipt	5,5

TERYTORJUM	Liczba lekarzy na 10 000 mieszkańców w r. 1933
POLSKA	3,3
M. st. Warszawa	19,8
Ter. Centralne (bez m. st. Warszawy)	2,1
„ Wschodnie	2,0
„ Zachodnie	3,3
„ Południowe	3,5

Jak widać, jaskrawo odcina się Warszawa. Z innych miast mamy tymczasowe dane o Łodzi, gdzie liczba lekarzy na 10000 mieszkańców wynosi 9. Najbardziej upośledzone jest terytorjum Wschodnie.

Tak mała liczba lekarzy w stosunku do mieszkańców wykazuje, że potrzeby społeczne w zakresie lecznictwa są u nas bardzo wielkie i że nawet dwu- a może i trzykrotne powiększenie liczby lekarzy byłoby wskazane, aby zapewnić ludności odpowiednią opiekę nad zdrowiem. My jednak w naszych rozważaniach musimy uwzględnić te potrzeby jedynie, które mają szanse realizacji. Dla ustalenia norm postępu w przyszłości należy wziąć dane, dotyczące rozwoju tymczasowego, za szereg lat aż do chwili obecnej. Opieramy się na danych następujących [1]):

ROK	Liczba łóżek szpitalnych na 10 000 mieszkańców
1928	19,6
1932	20,0
1933	21,7
1934	20,9

ROK	Wydatki na urządzenie i prowadzenie ośrodków zdrowia w Polsce (bez woj. Śląskiego) w tysiącach złotych
1930/31	4321
1931/32	4084
1932/33	3699
1933/34	3234

[1]) Mały Rocznik Statystyczny. 1935.

ROK	Ubezpieczeni na wypadek choroby (przeciętna roczna liczba w tysiącach)
1928	2518,5
1929	2662,4
1930	2579,9
1931	2390,7
1932	2149,8
1933	2068,6
1934	1818,9

Jak widać z ostatnich trzech tablic, trudno mówić o wzrastającej linji rozwoju instytucyj opieki nad zdrowiem, raczej mamy do czynienia w ostatnich latach ze spadkiem, normalnem zjawiskiem kryzysowem. A zatem dla określenia obecnego rocznego popytu lekarzy wystarczy całkowicie popyt a, czyli produkcja 354 dyplomów rocznie, którą to liczbę weźmiemy z nadmiarem, zaokrąglając ją do 400. W ciągu ostatnich trzech lat wydano dyplomów lekarskich oraz doktorskich według dawnych przepisów:

	1931/32	1932/33	1933/34
Ogółem	325	552	583
Mężczyźni	261	446	493
Kobiety	64	106	90

Teraz chodzi o to, jaka powinna być maksymalna liczba miejsc na wydziałach, aby liczba dyplomów wyniosła 400. Przyjmować trzeba oczywiście z pewnym nadmiarem, wiadomo bowiem, że nie wszyscy nowoprzyjęci kończą studja. Trzeba zatem w sposób możliwie ścisły określić stosunek liczby dyplomów do liczby nowoprzyjętych. Dla określenia tego stosunku mamy dwie metody postępowania.

Za punkt wyjścia bierzemy liczbę słuchaczy imatrykulowanych w pewnym roku i badamy, co się z tą liczbę stanie po upływie 5 lat, ilu z pośród imatrykulowanych wytrwa do VI roku studjów, a ilu odpadnie. W r. 1929/30, na wydziały lekarskie imatrykulowało się 836 słuchaczy, z pośród nich 15 grudnia 1934 r. znajdowało się na wydziałach lekarskich 626. Semestr jesienny r. ak. 1934/35 był dla imatrykulowanych w r.1929/30 okresem, poprzedzającym bezpośrednio najbliższy termin uzyskania dyplomu, tak że żaden z nich nie mógł jeszcze studjów skończyć. Stosunek liczby 626 do 836 stanowi 74,92%. Jako miernik określający stosunek kończących studja do imatrykulowanych % ten będzie w pewnym stopniu zbyt wysoki, ponieważ znajdą się i tacy słuchacze, którzy pomimo, iż wytrwali do VI roku studjów, przepadną przed uzyskaniem dyplomu, lecz również i w pewnym stopniu zbyt niski, gdyż z pośród tych, którzy studja porzucili, część może w następnych latach powrócić.

Mimo to jest to miernik bardzo prawdopodobny, tak że z pewnem przybliżeniem możemy go stosować. Dla sprawdzenia spróbujmy obliczyć

stosunek kończących do imatrykulowanych w inny sposób: bierzemy sumę imatrykulowanych na wydziały lekarskie w ciągu 5 lat od r. 1924/25 do r. 1928/29 i sumę dyplomów lekarskich za 5 następnych lat. Otrzymamy wyniki następujące:

ROK AKAD.	Liczba imatrykulowanych	ROK AKAD.	Liczba dyplomów
1924/25	659	1929/30	612
1925/26	685	1930/31	470
1926/27	745	1931/32	325
1927/28	841	1932/33	552
1928/29	838	1933/34	583
1924/25—1928/29	3 768	1929/30—1933/34	2 542

Stosunek sumy dyplomów do sumy imatrykulowanych wynosi 67,5%. Procent ten może również służyć za miernik przy obliczaniu stosunku kończących do rozpoczynających studja lekarskie. Biorąc pod uwagę te dwa mierniki, z dużem prawdopodobieństwem przyjąć możemy, iż z pośród ogółu słuchaczy rozpoczynających studja medyczne 70% studja te kończy. Chcąc zatem otrzymywać coroku 400 dyplomów lekarskich, trzeba ograniczyć liczbę przyjęć na wydziałach lekarskich do 571. Obecnie na wydziały lekarskie przyjmuje się znacznie więcej słuchaczy. W r. ak. 1934/35 na wydziały lekarskie przyjęto 777 słuchaczy, co jednakowoż w stosunku do liczby zgłoszonych stanowi zaledwie 42,7%. Coroczną liczbę dyplomów lekarskich powiększa jeszcze coroczna liczba nostryfikacyj. W r. 1932/33 nostryfikowano 77 dyplomów lekarskich.

Przytoczona powyżej kalkulacja przeprowadzona została tylko na podstawie popytu na rynku pracy w zawodzie lekarskim, bez uwzględnienia istotnych potrzeb w zakresie lecznictwa. Potrzeby te, jak to wynika chociażby z zestawienia międzynarodowego, możnaby szacować znacznie wyżej od obecnego popytu. Chcąc w Polsce doprowadzić liczbę lekarzy w stosunku do mieszkańców do stanu, jaki jest w krajach zachodnio-europejskich, należałoby liczbę bezwzględną lekarzy podwoić. Gdybyśmy chcieli nadrobić braki w ciągu najbliższych 17 lat, musielibyśmy już począwszy od semestru jesiennego r. ak. 1936/7 przyjmować na wydziały lekarskie ok. 1400 rocznie, czyli blisko dwa razy więcej od liczby nowoprzyjętych w r. ak. 1934/35.

SZKOLNICTWO ŚREDNIE OGÓLNOKSZTAŁCĄCE

I. UCZNIOWIE W SZKOŁACH MĘSKICH, ŻEŃSKICH I KOEDUKACYJNYCH

ROK SZK. 1934/35.

Obszar	Liczba uczniów												% uczniów								
	Szkoły państwowe i niepaństwowe				Szkoły państwowe				Szkoły niepaństwowe				Szkoły państwowe i niepaństwowe			Szkoły państwowe			Szkoły niepaństwowe		
	Ogółem	męskie	żeńskie	koed.	Ogółem	męskie	żeńskie	koed.	Ogółem	męskie	żeńskie	koed.	męskie	żeńskie	koed.	męskie	żeńskie	koed.	męskie	żeńskie	koed.
POLSKA	166,090	63 994	46 458	55 638	90 857	45 177	14 495	31 185	75 233	18 817	31 963	24 453	38,5	28,0	33,5	49,7	16,0	34,3	25,0	42,5	32,5
W miejscowościach jednoszkoln.	30 315	2 161	565	27 589	19 143	—	—	19 143	11 172	2 161	565	8 446	7,1	1,9	91,0	—	—	100,0	19,3	5,1	75,6
" wieloszkoln.	135 775	61 833	45 893	28 049	71 714	45 177	14 495	12 042	64 061	16 656	31 398	16 007	45,5	33,8	20,7	63,0	20,2	16,8	26,0	49,0	25,0
1. ter. Centralne	69 924	28 339	24 653	16 932	29 902	14 298	8 629	6 975	4 022	14 041	16 024	9 957	40,5	35,3	24,2	47,8	28,9	23,3	35,1	40,0	24,9
W miejscowościach jednoszkoln.	10 829	830	189	9 810	5 068	—	—	5 068	5 761	830	189	4 742	7,7	1,7	90,6	—	—	100,0	14,4	3,3	82,3
" wieloszkoln.	59 095	27 509	24 464	7 122	24 834	14 298	8 629	1 907	34 261	13 211	15 835	5 215	46,6	41,4	12,0	57,6	34,7	7,7	38,6	46,2	15,2
2. ter. Wschodnie	16 289	1 877	1 943	12 469	9 582	1 439	882	7 261	6 707	438	1 061	5 208	11,5	11,9	76,6	15,0	9,2	75,8	6,5	15,8	77,7
W miejscowościach jednoszkoln.	4 101	—	32	4 069	3 742	—	—	3 742	359	—	32	327	—	0,8	99,2	—	—	100,0	—	8,9	91,1
" wieloszkoln.	12 188	1 877	1 911	8 400	5 840	1 439	882	3 519	6 348	438	1 029	4 881	15,4	15,7	68,9	24,6	15,1	60,3	6,9	16,2	76,9
3. ter. Zachodnie	19 015	8 681	4 703	5 631	12 403	6 368	1 892	4 143	6 612	2 313	2 811	1 488	45,7	21,7	29,6	51,3	15,3	33,4	35,0	42,5	22,5
W miejscowościach jednoszkoln.	5 176	873	83	4 220	3 694	—	—	3 694	1 482	873	83	526	16,9	1,6	81,5	—	—	100,0	58,9	5,6	35,5
" wieloszkoln.	13 839	7 808	4 620	1 411	8 709	6 368	1 892	449	5 130	1 440	2 728	962	56,4	33,4	10,2	73,1	21,7	5,2	28,1	53,2	18,7
4. ter. Śląskie	9 663	4 159	1 620	3 884	6 044	3 724	152	2 168	3 619	435	1 468	1 716	43,0	16,8	40,2	61,6	2,5	35,9	12,0	40,6	47,4
W miejscowościach jednoszkoln.	1 336	—	—	1 336	774	—	—	774	562	—	—	562	—	—	100,0	—	—	100,0	—	—	100,0
" wieloszkoln.	8 327	4 159	1 620	2 548	5 270	3 724	152	1 394	3 057	435	1 468	1 154	49,9	19,5	30,6	70,7	2,9	26,4	14,2	48,0	37,8
5. ter. Południowe	51 199	20 938	13 539	16 722	32 926	19 348	2 940	10 638	18 273	1 590	10 599	6 084	40,9	26,4	32,7	58,8	8,9	32,3	3,7	58,0	33,3
W miejscowościach jednoszkoln.	8 873	458	261	8 154	5 865	—	—	5 865	3 008	458	261	2 289	5,2	2,9	91,9	—	—	100,0	15,2	8,7	76,1
" wieloszkoln.	42 326	20 480	13 278	8 568	27 061	19 348	2 940	4 773	15 265	1 132	10 338	3 795	48,4	31,4	20,2	71,5	10,9	17,6	7,4	67,7	24,9

SZKOŁY OGÓŁEM

Obszar	III kl. (I w/g nowego ustroju)		IV kl. (II w/g nowego ustroju)		V kl.		VI kl.		VII kl.		VIII kl.	
	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
POLSKA .... rok 1925/26	20 832	11 907	21 558	13 137	17 759	10 968	15 242	9 429	12 358	7 043	9 895	5 153
,, 1930/31	13 942	8 427	17 023	11 637	15 484	10 385	15 150	10 064	13 973	8 470	12 645	7 101
,, 1934/35	24 737	18 075	20 299	15 113	16 815	12 401	13 270	10 044	11 446	6 903	10 835	6 143
w tem w r. 1934/35 w szkołach koedukacyjnych	8 568	6 080	6 846	5 219	5 744	3 871	4 539	3 185	3 908	2 046	3 815	1 817
1. ter. Centralne ...... rok 1925/26	7 249	5 913	8 141	6 992	6 767	5 807	6 143	5 132	5 040	3 666	4 069	2 654
,, 1930/31	4 961	3 906	6 774	5 991	5 957	5 265	5 717	5 069	5 094	4 137	4 489	3 337
,, 1934/35	9 759	8 239	7 640	6 737	6 511	5 892	5 313	4 723	4 652	3 324	4 131	3 003
w tem w r. 1934/35 w szkołach koedukacyjnych	2 460	1 954	1 870	1 622	1 667	1 323	1 338	1 084	1 207	676	1 125	606
2. ter. Wschodnie....... rok 1925/26	1 895	1 639	2 093	1 817	1 846	1 509	1 599	1 276	1 370	928	1 295	724
,, 1930/31	1 187	1 074	1 525	1 525	1 438	1 515	1 453	1 505	1 471	1 128	1 423	1 040
,, 1934/35	2 130	1 805	1 712	1 650	1 474	1 397	1 222	1 211	1 093	844	1 051	700
w tem w r. 1934/35 w szkołach koedukacyjnych	1 753	1 343	1 353	1 249	1 144	1 044	935	874	819	640	801	514
3. ter. Zachodnie ...... rok 1925/26	3 002	1 511	2 785	1 411	2 288	1 012	1 778	832	1 240	612	908	342
,, 1930/31	2 274	1 163	2 310	1 241	2 127	955	1 844	886	1 542	642	1 323	532
,, 1934/35	3 365	1 781	2 839	1 521	2 031	1 110	1 563	813	1 375	621	1 467	529
w tem w r. 1934/35 w szkołach koedukacyjnych	984	564	923	433	689	240	517	169	409	132	456	115
4. ter. Śląskie .... rok 1925/26	1 652	919	1 136	592	691	273	466	169	366	113	238	13
,, 1930/31	1 325	580	1 337	530	1 174	418	956	355	853	285	681	201
,, 1934/35	1 744	840	1 627	720	1 227	446	907	346	725	222	674	185
w tem w r. 1934/35 w szkołach koedukacyjnych	803	429	689	329	417	144	328	121	278	44	254	48
5. ter. Południowe ..... rok 1925/26	7 034	1 925	7 403	2 325	6 167	2 367	5 256	2 020	4 342	1 726	3 385	1 420
,, 1930/31	4 195	1 704	5 077	2 350	4 788	2 232	5 180	2 249	5 013	2 278	4 729	1 991
,, 1934/35	7 739	5 410	6 490	4 485	5 572	3 556	4 265	2 951	3 601	1 892	3 512	1 726
w tem w r. 1934/35 w szkołach koedukacyjnych	2 568	1 790	2 011	1 586	1 827	1 120	1 421	937	1 195	554	1 179	534

SZKOŁY PAŃSTWOWE

Obszar	III kl. (I w/g nowego ustroju)		IV kl. (II w/g nowego ustroju)		V kl.		VI kl.		VII kl.		VIII kl.	
	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
POLSKA .... rok 1925/26	13 657	3 169	14 133	3 734	11 668	3 171	9 831	2 793	8 083	2 198	6 407	1 603
,, 1930/31	9 271	2 835	10 767	3 523	9 990	2 929	9 674	2 680	8 810	2 391	8 059	1 891
,, 1934/35	15 739	6 812	14 092	6 421	11 367	4 596	8 844	3 662	7 563	2 551	7 069	2 141
w tem w r. 1934/35 w szkołach koedukacyjnych	4 838	3 287	4 126	3 092	3 368	1 869	2 691	1 588	2 303	1 018	2 155	850
1. ter. Centralne ...... rok 1925/26	3 105	1 380	3 435	1 577	2 803	1 362	2 495	1 249	2 141	922	1 721	680
,, 1930/31	2 447	1 257	2 983	1 680	2 636	14 16	2 392	1 293	1 996	1 090	1 775	776
,, 1934/35	4 620	2 968	4 156	2 794	3 177	2 037	2 513	1 553	2 149	1 143	1 822	970
w tem w r. 1934/35 w szkołach koedukacyjnych	1 123	859	896	763	710	455	555	361	487	223	368	175
2. ter. Wschodnie...... ro 1925/26	952	681	1 113	888	1 047	749	868	567	729	415	669	299
,, 1930/31	641	501	856	674	792	624	760	601	704	518	655	452
,, 1934/35	1 309	972	1 124	982	908	718	711	656	704	492	634	372
w tem w r. 1934/35 w szkołach koedukacyjnych	1 020	793	821	802	658	571	513	492	487	372	452	280
3. ter. Zachodnie ...... rok 1925/26	2 374	555	2 305	645	1 907	393	1 479	355	1 107	331	786	192
,, 1930/31	1 709	454	1 721	497	1 615	397	1 425	343	1 221	320	1 081	254
,, 1934/35	2 321	867	2 150	740	1 562	566	1 197	367	1 027	303	1 049	254
w tem w r. 1934/35 w szkołach koedukacyjnych	701	399	703	322	518	180	393	125	306	97	317	82
4. ter. Śląskie .... rok 1925/26	1 066	39	798	37	487	32	345	15	310	18	196	5
,, 1930/31	849	58	869	47	817	44	650	32	610	40	490	29
,, 1934/35	1 279	259	1 224	224	977	97	717	75	577	41	534	40
w tem w r. 1934/35 w szkołach koedukacyjnych	425	205	410	189	246	62	206	54	165	26	156	24
5. ter. Południowe ..... rok 1925/26	6 160	514	6 482	587	5 424	635	4 644	607	3 796	512	3 035	427
,, 1930/31	3 625	565	4 338	625	4 130	448	4 447	411	4 279	423	4 058	380
,, 1934/35	6 210	1 746	5 438	1 681	4 743	1 178	3 706	1 011	3 106	572	3 030	505
w tem w r. 1934/35 w szkołach koedukacyjnych	1 569	1031	1 296	1 016	1 236	601	1 024	556	858	300	862	289

SZKOŁY NIEPAŃSTWOWE.

Obszar	III kl. (I w/g nowego ustroju)		IV kl. (II w/g nowego ustroju)		V kl.		VI kl.		VII kl.		VIII kl.	
	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
POLSKA . . . . rok 1925/26	7 175	8 738	7 425	9 403	6 091	7 797	5 411	6 636	4 275	4 847	3 488	3 550
„ 1930/31	4 671	5 592	6 256	8 114	5 494	7 456	5 476	7 384	5 163	6 079	4 586	5 210
„ 1934/35	8 998	11 263	6 216	8 692	5 448	7 805	4 426	6 382	3 883	4 352	3 766	4 002
w tem w r. 1934/35 w szkołach koedukacyjnych	3 730	2 793	2 720	2 127	2 376	2 002	1 848	1 597	1 605	1 028	1 660	967
1. ter. Centralne . . . . . . rok 1925/26	4 144	4 533	4 706	5 415	3 964	4 445	3 648	3 883	2 899	2 744	2 348	1 974
„ 1930/31	2 514	2 649	3 791	4 311	3 321	3 849	3 325	3 776	3 098	3 047	2 714	2 561
„ 1934/35	5 139	5 271	3 484	3 943	3 334	3 855	2 800	3 170	2 503	2 181	2 309	2 033
w tem w r. 1934/35 w szkołach koedukacyjnych	1 337	1 095	974	859	957	868	783	723	720	453	757	431
2. ter. Wschodnie. . . . . . rok 1925/26	943	958	980	929	799	760	731	709	641	513	626	425
„ 1930/31	546	573	669	851	646	891	693	904	767	610	768	588
„ 1934/35	821	833	588	668	566	679	511	555	389	352	417	328
w tem w r. 1934/35 w szkołach koedukacyjnych	733	550	532	447	486	473	422	382	332	268	349	234
3. ter. Zachodnie . . . . . . rok 1925/26	628	956	480	766	381	619	299	477	133	281	122	150
„ 1930/31	565	709	589	744	512	558	419	543	321	322	242	278
„ 1934/35	1 044	914	689	781	469	544	366	446	348	318	418	275
w tem w r. 1934/35 w szkołach koedukacyjnych	283	165	220	111	171	60	124	44	103	35	139	33
4. ter. Śląskie . . . . rok 1925/26	586	880	338	555	204	241	121	154	56	95	42	8
„ 1930/31	476	522	468	483	357	374	306	323	243	245	191	172
„ 1934/35	465	581	403	496	250	349	190	271	148	181	140	145
w tem w r. 1934/35 w szkołach koedukacyjnych	378	224	279	140	171	82	122	67	113	18	98	24
5. ter. Południowe . . . . . rok 1925/26	874	1 411	921	1 738	743	1 732	612	1 413	546	1 214	350	993
„ 1930/31	570	1 139	739	1 725	658	1 784	733	1 838	734	1 855	671	1 611
„ 1934/35	1 529	3 664	1 052	2 804	829	2 378	559	1 940	495	1 320	482	1 221
w tem w r. 1934/35 w szkołach koedukacyjnych	999	759	715	570	591	519	397	381	337	254	317	245

III. % DZIEWCZĄT W KLASACH III — VIII.

Obszar	Szkoły państwowe i niepaństwowe						Szkoły państwowe						Szkoły niepaństwowe					
	III kl. (I)	IV kl. (II)	V kl.	VI kl.	VII kl.	VIII kl.	III kl. (I)	IV kl. (II)	V kl.	VI kl.	VII kl.	VIII kl.	III kl. (I)	IV kl. (II)	V kl.	VI kl.	VII kl.	VIII kl.
POLSKA. . . . . rok 1925/26	36,4	37,9	38,2	38,2	36,3	34,2	18,8	20,9	21,4	22,1	21,4	20,0	54,9	55,9	56,1	55,1	53,1	50,5
„ 1930/31	37,7	40,6	40,1	39,9	37,7	36,0	23,4	24,7	22,7	21,7	21,4	19,0	54,5	56,5	57,6	57,4	54,0	53,3
„ 1934/35	42,2	42,7	42,4	43,1	37,6	36,2	30,2	31,3	28,8	29,3	25,2	23,3	55,6	58,3	58,9	59,1	52,9	51,5
w tem w r. 1934/35 w szk. koedukacyjnych	41,5	43,3	40,3	41,2	34,4	32,2	40,5	42,8	35,7	37,1	30,7	26,8	42,8	43,9	45,7	46,4	39,1	36,8
1. ter. Centralne . . . . . rok 1925/26	44,9	46,2	46,2	45,5	42,1	39,5	30,8	31,5	32,7	33,4	30,1	28,3	52,3	53,5	52,9	51,6	48,6	45,7
„ 1930/31	44,1	46,9	46,9	47,0	44,8	42,6	33,9	36,0	35,0	35,1	35,3	30,4	51,3	53,2	53,7	53,2	49,6	48,5
„ 1934/35	45,8	46,9	47,5	47,1	41,7	42,1	39,1	40,2	39,1	38,2	34,7	34,8	50,6	53,8	53,6	53,1	46,6	46,8
w tem w r. 1934/35 w szk. koedukacyjnych	41,4	46,5	44,3	44,8	35,9	35,0	43,4	46,0	39,1	39,4	31,4	32,2	45,0	46,9	47,6	48,0	38,6	36,3
2. ter. Wschodnie. . . . . rok 1925/26	46,4	46,5	45,0	44,4	40,4	35,9	41,7	44,4	41,7	39,5	36,3	30,9	50,4	48,7	48,8	49,2	44,5	40,4
„ 1930/31	47,4	50,0	51,3	50,8	43,5	42,2	43,8	44,1	44,1	44,1	42,5	40,8	51,2	56,0	58,0	56,6	44,3	43,4
„ 1934/35	45,9	49,1	48,7	49,8	43,6	40,0	42,6	46,6	44,2	48,0	41,1	37,0	50,7	53,2	54,6	52,1	47,6	44,1
w tem w r. 1934/35 w szk. koedukacyjnych	43,4	48,0	47,7	48,3	43,9	39,1	43,7	49,4	46,5	49,0	43,3	38,3	42,9	45,7	49,3	47,5	44,7	39,9
3. ter. Zachodnie . . . . . rok 1925/26	33,5	33,6	30,7	31,9	33,1	27,4	19,0	21,9	17,1	19,4	23,0	19,6	60,4	61,5	61,9	61,5	68,0	55,2
„ 1930/31	33,8	35,0	31,0	32,5	29,2	29,0	21,0	22,4	19,7	19,4	20,8	19,1	55,7	55,8	52,1	56,5	48,8	55,3
„ 1934/35	34,6	34,9	35,3	34,2	31,1	26,5	27,2	25,6	26,6	23,5	22,8	19,5	46,7	53,1	53,7	55,0	47,8	39,7
w tem w r. 1934/35 w szk. koedukacyjnych	36,4	31,9	25,9	24,7	24,4	20,2	36,3	31,4	25,8	24,1	24,1	20,6	36,9	33,5	26,0	26,2	25,4	19,2
4. ter. Śląskie . . . . rok 1925/26	35,8	34,3	28,3	26,7	23,6	5,2	3,5	4,5	6,2	4,2	5,5	2,5	60,0	62,2	54,2	56,0	63,0	16,0
„ 1930/31	30,5	28,4	26,3	27,1	25,1	22,8	6,4	5,1	5,1	4,7	6,2	5,6	52,3	50,8	51,2	51,4	50,2	47,4
„ 1934/35	32,5	30,7	26,7	27,6	23,5	21,5	16,9	15,5	9,0	9,5	6,7	7,0	55,6	55,2	58,3	58,8	55,1	51,0
w tem w r. 1934/35 w szk. koedukacyjnych	34,8	32,3	25,7	26,9	13,7	15,9	32,5	31,6	20,1	20,8	13,6	13,3	37,2	33,4	32,4	35,5	14,0	19,7
5. ter. Południowe . . . . ro 1925/26	21,5	23,9	27,7	27,8	28,5	29,6	7,7	8,3	10,5	11,6	11,9	12,3	61,8	65,4	70,0	69,8	69,0	73,9
„ 1930/31	28,9	31,7	31,8	30,3	31,3	29,6	13,5	12,6	9,8	8,5	9,0	8,6	66,7	70,0	73,1	71,5	71,7	70,6
„ 1934/35	41,1	40,9	39,0	40,9	34,5	33,0	22,0	23,6	19,9	21,4	15,6	14,3	70,6	72,7	74,2	77,6	72,7	71,7
w tem w r. 1934/35 w szk. koedukacyjnych	41,1	44,1	38,0	39,7	31,7	31,2	38,8	44,0	32,4	35,2	25,9	25,1	43,2	44,4	46,8	49,0	43,0	43,6

KRONIKA

Z PRAC MINISTERSTWA W. R. i O. P.

KONFERENCJE W MINISTERSTWIE W. R. i O. P.

W dniach 5, 14 i 19 lutego r. b. odbyły się w Ministerstwie W. R. i O. P. pod osobistem kierownictwem P. Ministra Prof. Dr. Wojciecha Świętosławskiego konferencje urzędników Ministerstwa z udziałem P. Podsekretarza Stanu J. Ferek-Błeszyńskiego w sprawach szkolnictwa ogólnokształcącego.

Zadaniem pierwszej konferencji było omówienie kilku aktualnych spraw związanych z pracami Ministerstwa na odcinku szkolnictwa powszechnego. Przedmiotem obrad były sprawy samorządu szkolnego, uproszczenia administracji, podręczników i instruktorów szkolnych.

W szczególności w sprawie samorządu szkolnego omówiono jego cele i zadania, obowiązujące w tej materji przepisy oraz trudności zasadnicze, związane z wejściem w życie nowej ustawy o samorządzie terytorjalnym, przyczem zaznaczono konieczność najrychlejszego zdecydowania i ustalenia podstaw zasadniczych, na których winno się oprzeć działanie ustawowe czynników szkolnych i samorządowych.

Naświetlone gruntownie zagadnienie uproszczenia administracji na odcinku szkolnictwa będzie przedmiotem dalszego badania i prac Ministerstwa, w dużej bowiem mierze regulowanie tej sprawy zależne jest od zmiany istniejącego obecnie ustawodawstwa, zwłaszcza w zakresie przepisów o obowiązku szkolnym. Za pierwszym etapem pracy pójdą następne, przyczem pociągnięte będą do współpracy niższe instancje władz szkolnych.

W dyskusji nad nowemi podręcznikami omówiono stan zaopatrzenia szkoły powszechnej w podręczniki, ich przystosowanie do programów nauczania i dostosowanie do zadań nauczania i wychowania w duchu realizowania reformy szkolnej. W związku z tem rozpatrzono możliwości ułatwienia nauczycielstwu zapoznania się z produkcją nowych podręczników.

Wreszcie przedyskutowano zadania instruktorów szkolnictwa powszechnego oraz wyniki i metody dotychczasowej ich pracy oraz omówiono środki zwiększenia zasięgu akcji pośrednictwa i dostosowania form działania do warunków pracy w szkolnictwie powszechnem.

Zadaniem drugiej konferencji było omówienie aktualnych spraw szkolnictwa średniego. Przedmiot obrad stanowiły sprawy uproszczenia administracji w zakresie tego działu szkolnictwa oraz zadań i metod pracy instruktorów.

Rozważania na temat uproszczenia i usprawnienia administracji szkolnej doprowadziły do wniosku, że należy jeszcze rozszerzyć i uzupełnić zarządzenie Ministerstwa z dnia 30. IX. 1935 r. oraz opracować dalsze wskazania, określające zakres pracy administracyjnej dyrektora szkoły.

W dyskusji nad zagadnieniem instruktoratu oświetlono sprawę zadań instruktorów, form pracy oraz stosunku do organów nadzoru szkolnego.

Przedmiot obrad trzeciej konferencji stanowiły: zagadnienie podręczników szkolnych i sprawa organizacyj rodzicielskich przy szkołach średnich ogólnokształcących.

W dyskusji nad podręcznikami rozpatrywano stopień ich dostosowania do programów i przystępności dla młodzieży oraz podkreślono konieczność zaznajomienia

się nauczycielstwa ze wszystkiemi zatwierdzonemi podręcznikami zarówno w zakresie własnego przedmiotu jak i przedmiotów pokrewnych.

W drugiej rozważanej kwestji poruszono formę organizacyjną i zakres działania organizacyj rodzicielskich oraz sprawę wzajemnego do nich stosunku szkoły i jej dyrektora. Ponadto w dyskusji wysunięto sprawę opłat na rzecz tych zrzeszeń.

ZE SZKONICTWA POWSZECHNEGO.

1. W grudniu 1935 r. i w styczniu 1936 r. odbyły się zjazdy inspektorów i podinspektorów szkolnych Okręgów Szkolnych: Brzeskiego, Krakowskiego, Łuckiego i Lwowskiego. Przedmiotem tych obrad — oprócz spraw i zagadnień ściśle związanych z pracą władz I instancji na określonym terenie — były: instrukcja wizytacyjna inspektorów szkolnych, rola i organizacja pracy kierownika, egzaminy wstępne do I klasy gimnazjalnej, frekwencja, fundusze pozabudżetowe w szkolnictwie powszechnem, spółdzielnie uczniowskie, bibljoteki i czytelnictwo nauczycieli, organizacja sezonu budowlanego 1936 r., opieka nad szkołami i uczniami publicznych szkół powszechnych, kwalifikowanie nauczycieli oraz zagadnienia związane ze sprawozdaniami z organizacji bieżącego roku szkolnego.

2. Komisje doradcze przy Ministerstwie opracowały wykaz tych pomocy i środków naukowych, które w myśl nowego programu będą niezbędne w szkole I stopnia.

3. W związku z wejściem w życie rozporządzenia Ministra o kwalifikacjach wychowawczyń przedszkoli, zostało opracowane zarządzenie wykonawcze, które będzie podstawą uporządkowania sprawy kwalifikacyj osób, zatrudnionych w przedszkolach, względnie tych, które będą chciały kwalifikacje swoje w myśl tego zarządzenia uzupełnić.

4. Pilne potrzeby w zakresie godzin nadliczbowych, związanych z nauczaniem religji wszystkich wyznań, zostały zaspokojone przez dodanie nowych godzin nadliczbowych.

ZE SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO.

Sieć liceów pedagogicznych. Zebrane w terenie materjały opracowano celem ostatecznego ustalenia sieci przyszłych liceów pedagogicznych.

Centralne pracownie dydaktyczne. Odbyło szereg posiedzeń mających na celu ustalenie zadań pracowni dydaktycznych, a w związku z tem opracowywano szkic organizacyjny dla pracy kierowników i asystentów pracowni, wytyczne dla kompletowania zbiorów i sposobów informowania terenu w zakresie aktualnych zjawisk bibljograficznych i pomocy naukowych.

ZE SZKOLNICTWA ROLNICZEGO.

1. Uruchomienie Państwowego Seminarjum dla nauczycielek szkół rolniczych w Sokołówku. Z dniem 15 stycznia 1936 r. uruchomiono, po rocznej przerwie, Seminarjum w Sokołówku. Nauka w Seminarjum trwa jeden rok — od 15 stycznia do 15 grudnia. Program nauki obejmuje przedmioty pedagogiczne, ponadto praktyczne przeszkolenie w działach zajęć praktycznych z gospodarstwa domowego, kroju, szycia i robót kobiecych, ogrodnictwa i hodowli zwierząt ze specjalnem uwzględnieniem metodyki tych zajęć w zakresie programów nauki niższych żeńskich szkół rolniczych. Do programu Seminarjum wcielono ponadto w bieżącym roku materjał naukowy kursów pedagogicznych, oraz kursów specjalnych, przewidzianych w rozporządzeniu Pana Ministra W. R. i O. P. z dnia 22 listopada 1935 r., a pozostający w związku z postanowieniami o kwalifikacjach zawodowych

 do nauczania w szkołach rolniczych. Do Seminarjum przyjęto 31 czynnych nauczycielek szkół rolniczych.

2. Uruchomienie nowych niższych szkół rolniczych. Od 15 stycznia 1936 r. zostały uruchomione: samorządowe niższe szkoły rolnicze męskie w Kupiskach (O. S. Brzeski) i w Wojniczu (O. S. Krakowski) oraz dwuzimowe niższe szkoły rolnicze męskie Wielkopolskiej Izby Rolniczej w Nowym Tomyślu i w Poznaniu (O. S. Poznański).

3. Kursy dokształcające przeszkolenia taborowego dla uczniów szkół rolniczych. W czasie od 22. III. do 9. V. 1936 r. Ministerstwo W. R. i O. P. w porozumieniu z Ministerstwem Spraw Wojskowych organizuje przy 10 dywizjonie taborów w Radymnie (pow. jarosławski) kursy przeszkolenia taborowego dla uczniów niższych szkół rolniczych. Kursy mają na celu: 1) zaznajomienie praktyczne i teoretyczne: a) z różnemi rodzajami zaprzęgów konnych rolniczych, mającemi zastosowanie w wojsku, b) z racjonalnem utrzymaniem i wykorzystaniem zaprzęgów konnych, c) z pielęgnacją konia pociągowego, d) z projektowaną ustawą normalizacyjną środków przewozowych konnych. 2) rozbudzenie wśród uczniów szkół rolniczych zamiłowania do wzorowego utrzymania i wykorzystania zaprzęgu konnego i szerzenie nabytych na kursie wiadomości wśród ludności cywilnej, co łączy się z podniesieniem hodowli konia pociągowego, z interesami rolnictwa, a pośrednio z obroną Państwa.

Z OŚWIATY POZASZKOLNEJ.

1. Wydział Oświaty Pozaszkolnej opracował na podstawie nadesłanych przez Kuratorja materjałów syntetyczne sprawozdanie z akcji oświaty wśród dorosłych w r. szkol. 1934/5, prowadzonej albo bezpośrednio przez władze szkolne, albo przez samorząd terytorjalny i organizacje społeczne przy ścisłej współpracy z władzami szkolnemi. Z ogólnego zestawienia danych cyfrowych należy wyciągnąć wniosek, że sieć placówek oświaty pozaszkolnej stale wzrasta, co jest wynikiem nie narzuconej odgórnie inicjatywy, ale istotnej potrzeby ludności zwłaszcza wiejskiej.

Dla przykładu podajemy parę zestawień cyfrowych.

Podstawową formą ogólnego dokształcania dorosłych są systematyczne kursy wieczorowe, które w ciągu ostatnich czterech lat szkolnych (1931/2 — 1934/5) wykazują następującą zwyżkę ilościową: 3741, 4292, 5571, 6621.

Najbardziej rozbudowały się ilościowo t. zw. świetlice, wykazując w ciągu czterech lat cyfry: 3,177, 5,314, 13,887, 17,786. Trzeba tu zaznaczyć, że niema ustalonych kryterjów wartościowania tych świetlic, to też niewątpliwie są tu brane pod uwagę i zespoły o charakterze klubowo-towarzyskim z małym marginesem kształcącym i wychowawczym i zespoły z wyżej zorganizowaną pracę samokształceniową, czytelnictwem, zajęciami artystycznemi, życiem towarzyskiem, realizujące już t. zw. metodę pracy świetlicowej.

Z działu kultury artystycznej rozwijają się coraz lepiej teatry i chóry ludowe. Mowa tu o zespołach teatralnych, prowadzących pracę pod kierunkiem przeważnie nauczycielstwa. W ostatnich dwóch latach szkolnych teatry wykazują cyfry: 7,224, 10,286, a chóry: 4.675, 6.878.

Również coraz poważniej przedstawia się akcja bibljotek ruchomych, finansowana przeważnie przez samorządy, a organizowana przez władze szkolne. Szczegóły znajdują się w artykule „Udział samorządu terytorjalnego w akcji bibljotecznej" („Praca Oświatowa", nr. 1, styczeń 1936 i w osobnej odbitce).

Wogóle trzeba zaznaczyć, że samorządy terytorjalne bardzo pozytywnie ustosunkowały się do oświaty pozaszkolnej, dając na ten cel w ostatnich trzech latach kwoty: 550 tys., 596 tys. i 640 tys. zł. (bez dużych miast).

Aparat instruktorski oświaty pozaszkolnej w kuratorjach i inspektoratach szkolnych składał się w r. szk. 1934/5 z 178 osób, z czego 45 osób przypada na kuratorja. A zatem wszystkie obwody szkolne miały instruktorów. Właściwą rolę i wagę tego aparatu ocenić będzie można dopiero w przyszłości. Dziś nie ulega wątpliwości, że mimo pewnych braków instruktorzy oddziałali na uporządkowanie akcji oświatowej w terenie i jej poziom bardzo dodatnio.

Jest tendencja tworzenia Powiatowych Komisyj Oświaty Pozaszkolnej, które mogłyby odegrać poważną rolę uspołeczniania akcji oświaty pozaszkolnej. W ostatnim roku było Komisyj 152 (na 243 powiaty).

2. Wakacyjne kursy instruktorskie dla pracowników przeprowadziły w r. 1935 wszystkie kuratorja, razem odbyło się kursów 24, z udziałem 816 osób (przeważnie nauczycielstwa, nadto było trochę przodowników pracy oświatowej). Kursy trwały łącznie 412 dni, na prace programowe poświęcono godzin 2.083.

3. Pracownia Oświaty Dorosłych została już zreorganizowana w całości. Księgozbiór według nowoopracowanego inwentarza wykazał w końcu grudnia 4,389 pozycyj (w tej liczbie około 400 nabytków) w językach: polskim (60%), niemieckim, angielskim, rosyjskim, francuskim i in., zaś w dziale czasopism 660 tytułów.

Bibljoteka otrzymała wzorowe katalogi, imienny i działowy. Katalog czasopism jest na ukończeniu. Jest także opracowany katalog artykułów w pismach perjodycznych, na razie polskich za lata 1930/34 z dziedziny społeczno - oświatowej.

Archiwum Pracy Społeczno - Oświatowej posiada przeszło 300 teczek z materjałami z dziedziny organizacji i dziejów pracy oświatowej w Polsce. Teka ewidencyjna towarzystw oświatowych wykazuje 605 nazw.

Ze zbiorów Pracowni korzystają zainteresowani pracownicy na miejscu. W roku 1935 odwiedzin było 1200 w ciągu 250 dni.

Jest w opracowaniu plan udostępnienia bibljoteki instruktorom, pracującym w terenie, przez wysyłkę druków pocztą.

Z PRAC W ZAKRESIE WYCHOWANIA FIZYCZNEGO I HIGJENY SZKOLNEJ.

1. W dniu 5 — 7 grudnia 1935 r. odbyła się w Ministerstwie W. R. i O. P. konferencja okręgowych wizytatorów wychowania fizycznego celem omówienia aktualnych zagadnień programowych i metodycznych z zakresu wychowania fizycznego.

Program konferencji obejmował: 1) sprawozdanie o stanie prac instruktorskich w okręgach i o postępach realizacji nowych programów ćwiczeń cielesnych w szkołach, 2) wytyczne dalszej akcji doskonalenia nauczycieli w dziedzinie wychowania fizycznego, oraz 3) sprawy, związane z prowadzeniem prac sportowych młodzieży szkolnej w szkolnych i międzyszkolnych kołach sportowych. Pozatem uczestnicy konferencji wzięli udział w konferencji nauczycieli ćwiczeń cielesnych miasta Warszawy, byli obecni na lekcjach gimnastyki w C. I. W. F. i na specjalnym pokazie filmów, przedstawiających wychowanie fizyczne zagranicą.

Konferencja dostarczyła Ministerstwu dużo materjału potrzebnego do dalszych prac normatywnych i organizacyjnych, wizytatorzy i instruktorzy wychowania fizycznego otrzymali dyrektywy co do kierunku i metod dalszego działania.

W dyskusji stwierdzono celowość i dobre wyniki dotychczasowych metod pracy instruktorów wychowania fizycznego. Sprawa realizacji nowych programów ćwiczeń cielesnych w szkołach posuwa się naprzód, pewne trudności nasuwa sprawa zorganizowania i prowadzenia codziennych ćwiczeń dziesięciominutowych. Wobec dotychczasowego krótkiego okresu stosowania tych ćwiczeń wysuwanie wniosków rewizjonistycznych uznano za przedwczesne.

W dziedzinie organizacji życia sportowego młodzieży szkolnej rok ostatni zaznaczył się wyraźnem ożywieniem działalności szkolnych kół i klubów sportowych.

Uznano za celowe kontynuowanie dotychczasowych prób organizacyjnych i wychowawczych w tym kierunku, wysuwając jako warunek nieodzowny zapewnienie właściwego nadzoru i opieki nad ćwiczącą młodzieżą.

Za niecelowe uznano organizowanie zawodów ogólno - polskich młodzieży szkolnej, wszelkie natomiast zawody szkolne powinny się zamykać w obrębie jednego okręgu szkolnego.

2. W okresie feryj świątecznych odbyły się w Jurgowie, Siankach i Wiśle (Głębcach) kursy narciarskie dla nauczycieli w warunkach śnieżnych i klimatycznych naogół bardzo niepomyślnych.

3. Celem zwrócenia baczniejszej uwagi nauczycielstwa szkół powszechnych na zagadnienia higjeny w pracy szkolnej zorganizowano we wszystkich okręgach szkolnych w okresie feryj zimowych 3-dniowe kursy informacyjne z zakresu higjeny szkolnej dla nauczycieli szkół powszechnych. Program obejmował higjenę otoczenia, higjenę ucznia i wychowanie higjeniczne w szkole; uczestnikom kursów dano przytem sposobność zwiedzenia takich instytucyj jak ośrodki zdrowia, poradnie i t. p. Kursów odbyło się 11, uczestniczyło zaś w nich 669 nauczycieli.

NAGRODY LITERACKIE Z FUNDUSZÓW MINISTERSTWA W. R. i O. P.

W ostatnich miesiącach zostały przyznane z funduszów Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego dwie doroczne nagrody literackie. Nagrodę literacką Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w wysokości 5.000 zł za całokształt twórczości literackiej otrzymała powieściopisarka Zofja Nałkowska, nagrodę Polskiej Akademji Literatury dla Młodych w wysokości 2.000 zł przyznano Światopełkowi Karpińskiemu za tom poezyj p. t. „Trzynaście wierszy".

W lutym i w marcu b. r. będą przyznane dalsze dwie nagrody artystyczne Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, muzyczna i plastyczna.

PAŃSTWOWA RADA MUZEALNA

W myśl rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 13 lutego 1935 r. o Państwowej Radzie Muzealnej zostanie w najbliższym czasie zwołane przez Pana Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego pierwsze posiedzenie Państwowej Rady Muzealnej.

Na mocy ustawy z dnia 28 marca 1933 r. o opiece nad muzeami publicznemi Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego sprawuje nad muzeami publicznemi opiekę i nadzór w zakresie naukowym, artystycznym, technicznym i organizacyjnym. Ministrowi Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zostało też zastrzeżone prawo udzielania zezwoleń na zakładanie muzeów publicznych oraz zatwierdzanie ich statutów.

Ze względu na rozległy zakres muzealnictwa została stworzona przy Ministrze Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego jako organ doradczy i opinjodawczy Państwowa Rada Muzealna w składzie następującym: 9 członków mianowanych przez Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a mianowicie: pp. dyr. Juljusz Zborowski, prof. Dr. Cezarja Jędrzejewiczowa, inż. Kazimierz Jackowski, Dr. Tadeusz Wolski, Dr. Tadeusz Dobrowolski, Ks. Dr. Stanisław Bulanda, Dr. Kazimierz Piekarski, inż. Józef Wołkanowski, rotm. dypl. Władysław Dziewanowski; 7 członków wybranych przez „Związek Muzeum w Polsce" i zatwierdzonych przez Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a to: prof. Dr. Włodzimierz

Antoniewicz, Dr. Aleksander Czołowski, Doc. Dr. Stefan Komornicki, prof. Dr. Feliks Kopera, Dr. Alfred Lauterbach, Dr. Nikodem Pajzderski, Dr. Ilarjon Swiencickyj oraz przedstawiciele zainteresowanych Ministrów.

Do zakresu Państwowej Rady Muzealnej należy przedewszystkiem badanie potrzeb muzealnictwa w Polsce oraz wydawanie opinji w sprawach zakładania nowych muzeóm, stanu i potrzeb poszczególnych muzeów, określania typu, zakresu i zasięgu muzeów, zawodowego kształcenia pracowników muzealnych i t. p.

Z KRAJU

ZJAZD DELEGATÓW ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO.

W dniach 6 i 7 stycznia r. b. odbył się w Warszawie IV Zjazd Delegatów Z. N. P., zwołany na podstawie nowego statutu. Zarówno obrady plenarne Zjazdu, jak i szczegółowe w trzech komisjach: organizacyjnej, pedagogicznej i pracy społecznej, cechowała intensywna troska o sprawę oświaty w Polsce, o położenie nauczyciela i podniesienie społecznej roli Związku Nauczycielstwa Polskiego.

W pierwszym dniu obrady Zjazdu zagaił prezes Z. N. P. p. Stanisław Nowak, przypominając, że upłynęło trzydzieści lat od powstania Związku w Krakowie. Cały ten okres wypełniła walka o ideał szkoły polskiej, o należne dla niej warunki pracy. Ostatnie czasy przyniosły szkole katastrofalną sytuację w związku z ciężkiem położeniem gospodarczem kraju. Wobec tego Z. N. P. musi przejść od obrony dotychczasowego stanu posiadania do aktywnej realizacji programu naprawy szkód, jakie poniosła szkoła i nauczyciel. Życząc zebranym owocnych prac w tym kierunku, prezes Nowak zakończył część pierwszą swego przemówienia okrzykiem na cześć Najjaśniejszej Rzeczypospolitej i Jej Prezydenta, prof. Ignacego Mościckiego.

W części drugiej p. Nowak, podkreśliwszy ciężką stratę, jaka dotknęła Polskę przez śmierć Marszałka Józefa Piłsudskiego, Honorowego Członka Związku Nauczycielstwa Polskiego, wezwał obecnych do uczczenia pamięci Wielkiego Zmarłego przez chwilę ciszy.

Po wyborze komisji weryfikacyjnej, p. Jan Kolanko, redaktor „Głosu Nauczycielskiego", wygłosił syntetyczne sprawozdanie z działalności Zarządu Głównego Z. N. P., referując m. in. przebieg prac Prezydjum Związku w sprawach uposażeniowych, redukcji mężatek, uprawnień emerytalnych, podniesienia poziomu szkolnictwa i współdziałania pod tym względem ze światem pracy. Zdaniem mówcy, władze oświatowe winny tworzyć wspólny front z nauczycielstwem, które wraz z armją stanowi obronę Państwa. Dla tem skuteczniejszej akcji na rzecz szkoły nawiązano kontakt z prasą. Zapowiedziane też zostało wydanie publikacji w sprawie położenia szkolnictwa.

Po referacie redaktora Kolanki zabrał głos przewodniczący Komisji Kontrolującej, p. Z. Sawicki, który odczytał sprawozdanie.

Po odbytej na zebraniach komisyjnych dyskusji nad sprawozdaniami przyjęto na plenum absolutorjum dla Zarządu, poczem zabrał głos ponownie prezes Związku p. St. Nowak, zgłaszając swą rezygnację z zajmowanego przez lat trzydzieści stanowiska, i proponując następcę w osobie p. J. Kolanki. Zjazd postanowił jednogłośnie obdarzyć ustępującego prezesa dożywotnią prezesurą honorową, a nową kandydaturę przyjął przeważającą większością głosów.

W drugim dniu obrad Zjazdu, prowadzonych pod przewodnictwem prezesa Kolanki, przybył p. Minister W. R. i O. P. prof. Wojciech Świętosławski, powitany przez prezesa Z. N. P.

Pan Minister zwrócił się do Zjazdu z następującemi słowy:

„Panowie!

Nie jest tu czas, ani miejsce na kreślenie programów. Cieszę się z nawiązania bliższego kontaktu z Panami i uważam, że w naszym stosunku wzajemnym należy wysunąć na czoło jedną rzecz: zdawać sobie sprawę z określonego celu i środków, jakiemi rozporządzamy. Sytuacja nas wszystkich i mojego resortu jest trudna. Zdajemy sobie sprawę z trudności i będziemy z niemi walczyć. Współpraca nasza winna odbywać się w atmosferze wzajemnego zrozumienia, zaufania, jasności i rzetelności. Ministerstwo W. R. i O. P. obecnie pracuje nad stworzeniem warunków jak najlepiej umożliwiających nauczycielowi pracę. Ufam w rezultaty tej współpracy i życzę Panom owocnych obrad".

Następnie odbyły się posiedzenia trzech komisyj Zjazdowych, przyczem komisja pedagogiczna przyjęła w wyniku obrad plan pracy Wydziału Pedagogicznego Związku. Celem tej pracy jest pomnażanie dorobku polskiej myśli i praktyki pedagogicznej. Instytucją, ogniskującą pracę badawczą Z. N. P. będzie Związkowy Instytut Pedagogiczny, który powstanie po zreorganizowaniu dawnego Instytutu Nauczycielskiego. Pozatem zostaną utworzone przy Wydziale Pedagogicznym Z. N. P. organa opinjodawcze, których zadaniem będzie wydawanie opinij w sprawach wychowawczych i zawodowych, organizowanie pedagogicznej pracy związkowej, systemu bibljotek związkowych, poradnictwa i t. p. W komisji pracy społecznej przyjęto szereg uchwał, dotyczących m. in. oświaty pozaszkolnej, dokształcania młodzieży, kończącej szkołę powszechną, nawiązania kontaktu z organizacjami kobiecemi.

Wreszcie plenum Zjazdu dokonało wyborów do władz Związku Nauczycielstwa Polskiego. T. J.

ZJAZD STOWARZYSZEŃ SPOŁECZNO-OŚWIATOWYCH W SPRAWIE OŚWIATY POWSZECHNEJ.

W dniu 8 stycznia r. b. odbył się w sali Teatru Wielkiego w Warszawie Zjazd Stowarzyszeń Społeczno - Oświatowych, zorganizowany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Obrady otworzył przewodniczący Zjazdu, wiceprezes Z. N. P. p. Zygmunt Nowicki, witając obecnych przedstawicieli Ministerstwa W. R. i O. P. i władz szkolnych, posłów i senatorów, przedstawicieli Związku Rad Szkolnych, reprezentantów organizacyj oświatowych, szkolnych i społecznych.

Przed udzieleniem głosu referentom, przewodniczący odczytał depeszę od Generalnego Inspektora Sił Zbrojnych, generała Rydza - Śmigłego: „Dziękuję za przysłane zaproszenie na Zjazd, ponieważ nie mogę przybyć, przesyłam życzenia pomyślnych rezultatów obrad".

P. Wicepremjer i Minister Skarbu Inż. Kwiatkowski polecił zakomunikować Zjazdowi, iż zagadnieniem sytuacji szkoły i nauczyciela żywo się interesuje i życzy Zjazdowi najpomyślniejszych wyników obrad.

Referaty Zjazdowe wygłosili pp.: Machowski i Kolanko, prezes Z. N. P., kreśląc obraz warunków, w jakich pracuje nauczyciel szkoły powszechnej.

W dyskusji zabierali głos pp.: Bielecki, prezes Komisji Zjazdów Rad Szkolnych, dr. Baryszewski imieniem Centralnej Rady Pracowniczej, senator Sieroszewski, Waśniewska imieniem Unji Pracowników Umysłowych, Domański, delegat Centralnej Reprezentacji Pracowników Państwowych, Konarski reprezentant Uniwersytetu Robotniczego im. Żeromskiego, poseł Pochmarski, Gierat imieniem Centralnego Związku Młodej Wsi i inni.

Zjazd uchwalił szereg rezolucyj, domagających się: planowego zaspokajania potrzeb szkolnictwa powszechnego w dziedzinie etatów nauczycielskich, wymiaru go-

dzin nauczania i wychowania, podnoszenia stopnia organizacyjnego szkół, zapewnienia opieki społecznej nad dzieckiem szkolnem, obowiązkowego dokształcania młodzieży do lat 18, warunków służbowych materjalnych i kulturalnych nauczyciela i t. p.

T. J.

PRZEMÓWIENIE DYREKTORA P. U. W. F.

Dnia 18 stycznia r. b. dyrektor Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego Gen. Olszyna - Wilczyński, przemawiając przed mikrofonem Polskiego Radja, poruszył szereg ważnych kwestyj z dziedziny sportu i wychowania fizycznego w Polsce. Między innemi zajął się też sprawą sportu młodzieży szkolnej, stwierdzając słuszność stosowania zakazu należenia młodzieży szkolnej do klubów pozaszkolnych oraz właściwość poszukiwania rozwiązań organizacji życia sportowego młodzieży na drodze tworzenia szkolnych i międzyszkolnych klubów sportowych.

Z ZAGRANICY

PROGRAM AUDYCYJ RADJOWYCH DLA SZKÓŁ ANGIELSKICH.

Angielskie radjo wydało program audycyj dla szkół na rok szkolny 1935/36. Dane i cyfry zawarte w tej broszurze, zarówno, jak i projektowane rozszerzenie Wydziału Audycyj Szkolnych, wskazują na szybki rozwój pracy w tym kierunku. Z zamieszczonych danych liczbowych widzimy, jak wiele szkół regularnie słucha tych programów.

W roku ubiegłym wygłoszono serję pogadanek z geografji regjonalnej pod nazwą „Peoples of the World" (Ludy świata), których słuchało przeszło 600 szkół. Zwłaszcza dla szkół wiejskich pogadanki radjowe stanowią łącznik z głównym prądem życia państwa. Specjalnie dla szkół wiejskich przeznaczony jest cykl pogadanek, zaznajamiający z krajem ojczystym. Cykl ten stopniowo nabierał rozmachu, aż w tym roku dzieci wiejskie zabrały się z dużem powodzeniem do poznawania najbliższych okolic.

W szkołach średnich widzi się również coraz większe zainteresowanie audycjami radjowemi. Dawniejsze programy radjowe ograniczały się w wyborze tematów do uzupełnienia pracy szkolnej, uwzględniając jedynie przedmioty nauki szkolnej. Obecnie program rozszerzono, obejmuje on 22 słuchowiska tygodniowo i sięga do świata wiadomości nieobjętych programem szkolnym. Audycje języków nowożytnych dają młodzieży możność osłuchania się z językami obcemi. W pierwszym półroczu cykl ten objął pogadanki o sytuacji w Niemczech i Sowietach oraz pogadanki naukowe.

Szeroko są uwzględnione pogadanki z geografji regjonalnej i z biologji, która obejmuje dwuletni cykl audycyj, oraz omawianie współczesnych zagadnień socjologicznych, politycznych i ekonomicznych.

Do audycyj z literatury ojczystej mają być włączone pogadanki o filmach i omawianie gazet.

Angielskie radjo wydało serję broszurek, stanowiących dużą pomoc dla słuchaczów. Mapki, wykresy, obrazki pomagają do zrozumienia audycyj. Teksty w języku obcym pomagają do wyciągnięcia korzyści z audycyj w językach obcych. Niektóre z tych książeczek zawierają wskazówki dla młodzieży, bądź rady dla nauczycieli.

I. S. W.

OŚWIATA W KATALONJI.

Artykuł 50 nowej Konstytucji hiszpańskiej z dn. 9 grudnia r. 1931 ustalił ogólne normy, według których kraje autonomiczne, należące do Republiki hiszpańskiej, mogą organizować nauczanie w swoim języku ojczystym.

Organizacja oświaty w Katalonji opiera się w zasadzie na statucie organicznym (Estatuto de Cataluna), lecz przedewszystkiem na dekrecie z d. 25 września r. 1933 oraz — późniejszych rozporządzeniach dodatkowych.

W myśl tego dekretu powstała w Barcelonie Rada Regjonalna Szkolnictwa Powszechnego (El Consell Regional de Primera Ensenyança a Catalunya), będąca filją Narodowej Rady Kultury w Madrycie. Rada Regjonalna składa się z 21 osób, przedstawicieli całego szeregu instytucyj kulturalno-oświatowych i administracyjnych, jak: Narodowa Rada Kultury, Patronat Generalności (Rząd autonomiczny Katalonji), Inspektorat szkolnictwa powszechnego, Szkoła Normalna (Instytut Pedagogiczny), Komisja Kultury (Barcelona), samorządy Katalonji. Celem tej Rady jest zunifikowanie katalońskiego szkolnictwa powszechnego zgodnie z nową sytuacją polityczną kraju oraz jego potrzebami kulturalnemi.

Co się tyczy drugiego etapu nauczania gimnazjalnego, to wszystkie związane z nim sprawy ogniskują się w Radzie Regjonalnej Szkolnictwa Średniego (El Consell Regional de Segón Ensenyament). Początkowa nazwa tej instytucji brzmiała „Substitució de l'Ensenyança religiosa" i zadaniem jej było zlaicyzowanie oświaty, udzielanej w gimnazjach. Cel ten nie został całkowicie zrealizowany, ale problem szkolnictwa średniego w Katalonji znalazł, dzięki działalności nowej Rady, racjonalne rozwiązanie. Zajęto się przedewszystkiem stworzeniem odpowiednich ośrodków oświatowych, dotąd bowiem Barcelona, licząca 10.000 kandydatów do szkoły średniej, miała tylko trzy gimnazja t. zw. Instituts. Niebawem zaczęły funkcjonować w stolicy trzy nowe szkoły w odpowiednich budynkach, a jednocześnie wszczęto starania o uzyskanie kredytów od Ministerstwa. Prowincjonalne samorządy katalońskie (Badalona, Tarragona, Lleida, Girona) ujawniają również żywą działalność w projektowaniu nowych budynków szkolnych i organizowaniu nowoczesnego nauczania, w czem znajdują entuzjastyczną i bezinteresowną pomoc ze strony samych nauczycieli.

To jest dopiero jedna strona akcji, rozwijanej przez wspomnianą Radę Regjonalną. Rozumiejąc, że w dziele oświaty rzeczą najważniejszą jest duch, ożywiający całą pracę, Rada podjęła doniosłą inicjatywę w dwóch kierunkach. Więc przedewszystkiem zorganizowała zjazd wszystkich kierowników gimnazjów w całym kraju dla wspólnego omówienia najżywotniejszych problemów szkolnictwa średniego, a następnie urządziła, pospołu z Uniwersytetem barcelońskim, cykl studjów metodologicznych w zakresie kształcenia kadr pedagogicznych. Program tych studjów obejmuje takie zagadnienia, jak: „nauczanie cykliczne, programy, instrukcje dla profesorów, unifikacja terminologji", „uporządkowanie przedmiotów szkolnych", „dopełniające studja zawodowe", „teksty i pomoce szkolne", „organizacja komisyj egzaminacyjnych i trybu egzaminów", „ogólna sytuacja nauczycieli", „łączność między wydziałami: pedagogicznym, humanistycznym i przyrodniczym uniwersytetu barcelońskiego", „ogólna organizacja administracji".

Ze względu na to, iż dotychczasowy niski stan szkolnictwa średniego nie gwarantuje dostatecznego przygotowania kandydatów do uniwersytetu, zaprojektowano utworzenie „dodatkowych klas", gdzieby profesorowie różnych szkół dokształcali abiturjentów gimnazjów. W sprawie tak niezmiernie ważnej w szkolnictwie, jak podręczniki, Rada przystąpiła wespół z Seminarjum Pedagogicznem Uniwersytetu do zbadania i selekcji używanych obecnie tekstów. W toku opracowania znajduje się również sprawa szkolnictwa technicznego.

Reforma uniwersytecka w Katalonji zastała fatalny stan rzeczy w dziedzinie szkolnictwa wyższego. Stara ustawa z r. 1857, na której opierały się uniwersytety hiszpańskie, uniemożliwiała im całkowicie przystosowanie się do nowoczesnych prądów i potrzeb umysłowych. W tych warunkach działalność efektywna wyższych uczelni sprowadzała się do minimum. Nie podejmowano niemal wcale badań naukowych, nie istniało również promieniowanie kulturalne uniwersytetów, jako ośrodków rzeczywistej wiedzy. Od r. 1906, daty I Katalońskiego Kongresu Uniwersyteckiego, Katalonja walczy

o swobodę wyższego nauczania. II Kongres w r. 1919 konkretyzuje projekt autonomji uniwersyteckiej, która zostaje przyznana w dwa lata później, dzięki inicjatywie ministerjalnej Cesara Silló, ale intrygi biurokratyczne paraliżują w zarodku tę wielką zdobycz kultualną. Dopiero po latach dziesięciu Republika Hiszpańska i Generalność Katalońska realizują wreszcie postulat reformy uniwersytetu. W Barcelonie tworzy się w r. 1933 t. zw. Patronat, złożony w połowie z członków rządu madryckiego i Generalności Katalońskiej, celem wprowadzenia w życie autonomji oświatowej. Pierwszem dziełem Patronatu było ułożenie statutu odnowionego uniwersytetu, którego reforma obejmuje trzy dziedziny: 1) ogólną renowację pedagogiczną, 2) ciało profesorskie, 3) słuchaczy.

Sekcja pedagogiczna, świeżo otwarta na uniwersytecie barcelońskim, rozwija ożywioną działalność w zakresie specjalnych kursów i seminarjów, na których opracowywano m. in. następujące zagadnienia: „Klasycy pedagogiki", „Pedagogika i nauka o wartościach", „Psychologja teoretyczna i doświadczalna", „Problemy metodologiczne matematyki", „Sztuka i szkoła", „Dziecko trudne do prowadzenia", „Istota wychowania terapeutycznego", „Teorja względności", „Fizyka atomu", „Pedagogika społeczna", „Republika Platona". T. J.

OŚRODEK INFORMACYJ OŚWIATOWYCH W SZWAJCARJI.

Istnienie 25 departamentów oświaty w poszczególnych kantonach Związku Szwajcarskiego utrudniało wybitnie orjentowanie się pośród licznych dokumentów pedagogicznych. Obecnie w Aarau Konferencja Szefów Departamentów Kantonalnych posiada sekretarjat, który będzie ośrodkiem informacyj oświatowych na całą Szwajcarję.

T. J.

REFORMA METODY NAUKI PISANIA.

Departament Oświaty kantonu genewskiego wprowadził reformę nauki pisania, opartą na dwóch podstawowych zasadach psychologji dziecka. 1⁰ Z początku dziecko formułuje swe myśli w sposób swoisty zapomocą niedoskonałych środków. Nauka pisania nie ma być wyłącznie zdobyciem nowej techniki, ale też ma umożliwić studjowanie nowego środka wyrażania przez dziecko myśli zapomocą specjalnych rysunków. Jest to więc nauka „globalna". 2⁰. Rozwój sił fizycznych i intelektualnych dziecka podlega rytmowi, któremu też należy podporządkować nabywanie wszelkich wiadomości. I dlatego pismo nie może być nabyte przez dziecko w 6 roku życia, ale stopniowo, od sposobów najprostszych do trudniejszych, w miarę rozwijania się zdolności wzrokowych, mięśniowych i intelektualnych. Ta druga faza to nauka „pisma script". T. J.

SZKOLNICTWO MNIEJSZOŚCIOWE NA WĘGRZECH.

Dotychczas obowiązywały na Węgrzech trzy typy szkół mniejszościowych: szkoły z mniejszościowym językiem wykładowym, w których język węgierski był tylko jednym z przedmiotów nauczania, szkoły, w których część przedmiotów wykładano w języku mniejszości, część zaś w języku węgierskim, wreszcie szkoły z językiem wykładowym węgierskim, w których język mniejszości był przedmiotem nauczania.

Obecnie wydane rozporządzenie zrywa z dotychczasowym systemem, wprowadzając jednolity typ szkoły mniejszościowej. W szkole tej przedmioty matematyczne, przyrodnicze i gospodarcze nauczane będą w języku ojczystym dziecka, zaś inne przedmioty w języku węgierskim. Rozporządzenie przewiduje ponadto powtórzenie w wyższych klasach wszystkich przedmiotów w drugim języku.

W miejscowościach, nie posiadających szkoły mniejszościowej, może być, na żądanie rodziców więcej niż 20 dzieci tej samej mniejszości, wprowadzone w szkole węgierskiej nauczanie języka ojczystego danej mniejszości.

Całkowite przeprowadzenie powyższej reformy winno być ukończone w roku szkolnym 1938/39.

E. Z.

NOWY ZAKRES DZIAŁANIA SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO STANÓW ZJEDNOCZONYCH.

Szkolnictwo zawodowe Stanów Zjednoczonych utrzymuje się z trzech źródeł: łoży nań rząd federalny, poszczególne stany i społeczeństwo miejscowe. Rząd federalny przyznaje poszczególnym stanom fundusze na rozwój kształcenia zawodowego w zakresie rolnictwa, handlu i przemysłu, gospodarstwa domowego, oraz na przygotowanie do nowego zawodu osób, które po jakimś wypadku czy chorobie nie mogą nadal pracować w dawnym swym zawodzie.

W roku szkolnym 1934/35 ogólny budżet szkolnictwa zawodowego wyniósł przeszło 28 miljonów dolarów (fundusz federalny prawie 7 miljonów, fundusze stanowe przeszło 7 miljonów i fundusze lokalne ponad 14 miljonów dolarów), nie wliczając w to przeszło dwóch miljonów, które wydatkowano na przygotowanie do nowego zawodu osób upośledzonych fizycznie. Od chwili zapoczątkowania tej działalności umożliwiono zarobkowanie około 68 tysiącom osób niezdatnym przedtem do pracy.

Centralną władzą administracyjną, kierującą kształceniem zawodowem w poszczególnych stanach, są State Boards. W 1934 r. kształcenie zawodowe objęło prawie 1.120 tysięcy młodzieży i osób dorosłych. Społeczeństwo miejscowe dostarcza budynków wraz z urządzeniem i opłaca nauczycieli i kierowników.

Głównym celem szkolnictwa zawodowego w ubiegłych pięciu latach stało się przyjście z pomocą bezrobotnym.

Dziedziną pracy oświatowej zawodowej jest pomoc obywatelom do zdobycia fachu zapewniającego egzystencję. Nauczyciel szkoły zawodowej idzie w pierwszym szeregu w wojnie wydanej bezrobociu. Jest tych nauczycieli przeszło 13 tysięcy w szkołach rolniczych, przemysłowych, handlowych i gospodarstwa domowego, ponad 5 tysięcy na kursach, które zajmują się zarówno bezrobotną młodzieżą jak i dorosłymi i ponad 8½ tysięcy w szkołach wieczorowych dla dorosłych. Nauczyciele zatrudnieni w tych ostatnich szkołach — brani są spośród bezrobotnego nauczycielstwa. Program kształcenia zawodowego bezrobotnych prowadzony jest jako część składowa regularnego programu wieczorowych szkół zawodowych.

W dziennych szkołach zawodowych 10% uczęszczających pochodzi z szeregów bezrobotnych, na wieczorowych kursach handlowych i przemysłowych jest ich 25%, a na kursach gospodarstwa domowego dorośli bezrobotni stanowią 40%.

Szkolnictwo zawodowe niesie pomoc bezrobotnemu: 1) przygotowując go do innej roboty w tej samej dziedzinie pracy, 2) kształcąc go do pracy w nowym zawodzie (gdy nie może znaleźć pracy jako szofer, idzie na kursy, gdzie uczy się nowego fachu, na który jest zapotrzebowanie, np. spawania, i otrzymuje pracę), lub też 3) szuka dlań nowej pracy.

Zakłada się ośrodki pracy, nauczyciele szkół zawodowych wyszukują bowiem młodzież, która opuściła szkoły, pomagają jej w wyborze i zdobyciu fachu. Stany Zjednoczone liczą ponad 3 miljony młodzieży, która po opuszczeniu szkół nie znalazła pracy, uczy się ją zawodu, organizując w szkołach kursy dla młodzieży 16-letniej i starszej.

Gdy chodzi o rolników, zaznajamia się ich na kursach z nowemi programami rolnemi, ze zmienionemi warunkami rynków zbytu i zapotrzebowaniami odbiorców; te instrukcje umożliwiają rolnikom zastosowanie się do potrzeb chwili i intratniejszą gospodarkę przez przekształcenie produkcji.

W dziedzinie gospodarstwa domowego przygotowanie zawodowe może dużo pomóc i zmienić na lepsze. Zorganizowano kursy po miastach i wsiach, na których in-

struktorzy dają wskazówki, jakie można porobić oszczędności przy nabywaniu artykułów codziennej potrzeby, jak należy odżywiać i ubierać rodzinę, jak przerabiać stare ubranie i przedmioty, robić zapasy. Przygotowuje się bezrobotne dziewczęta i kobiety do płatnych zajęć domowych.

Jedna z instruktorek przeprowadziła następujące zadanie praktyczne z zakresu nauki gospodarstwa domowego. Wybrała nędzny, brudny, ogołocony dom. Grupa kobiet z sąsiedztwa zabrała się do pracy. Praca ta miała na celu urządzenie schludnego mieszkanka przy bardzo szczupłych środkach. Do pracy stanęły 24 kobiety, niektóre zarejestrowane na liście bezrobotnych. Przychodziły przez trzy miesiące, codzień rano, na krótki czas. Najpierw odbywała się nauka, jak szorować i czyścić, potem malowania ścian i podług, dalej robota mebli ze starych pak. Kobiety robiły odrazu kopje mebli do swoich domów. Kanapka powstała ze sprężyn z odrzuconego siedzenia samochodowego, worki od cukru i ryżu zamieniły się w story i pokrycie kanapy. Abażur, popielniczki, podstawki powstały z blaszanych pudełek od konserw. Całkowity remont wraz z meblami wyniósł 19 dol. 60 cent. Najważniejsze zaś było zachęcenie kobiet do zużytkowania łatwo dostępnych przedmiotów, by uczynić swe domy bardziej mieszkalnemi.

I. S. W.

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI MAŁYCH SZKÓŁ ŚREDNICH W STANACH ZJEDNOCZONYCH.

W 1930 r. Stany Zjednoczone liczyły około 12 tysięcy szkół średnich w miejscowościach, gdzie liczba mieszkańców nie przekraczała 2.500 osób. Przeciętna liczba uczniów uczęszczających do takiej szkoły ogranicza się do stu, nauczycieli zaś — do czterech. Zazwyczaj w szkołach tych nauczyciel pracuje z wielu klasami i wykłada różne przedmioty, pozatem przypadają mu w udziale obowiązki pozalekcyjne. Jednym z najważniejszych problemów w tych szkołach średnich jest mieć odpowiednio przygotowany i wybrany personel, któryby odpowiadał potrzebom życia wiejskiego i miejscowego społeczeństwa. Nauczyciel szkoły, do której uczęszcza młodzież pochodząca przeważnie ze wsi, powinien przedewszystkiem sam lubić wieś i znać ją; zainteresowanie problemami wsi i jej kulturą zbliży go do uczniów. Dalej powinien on mieć gruntowne wykształcenie i być obrotnym i ruchliwym, co umożliwi mu poprowadzenie pracy społecznej na terenie wsi czy miasteczka. Taki nauczyciel zużytkuje doświadczenie wyniesione przez swych uczniów z wiejskich domów rodzinnych, a zamiłowanie i znajomość problemów wsi skierują go do pozaszkolnej aktywności dla podniesienia jej kultury.

Uposażenie nauczycieli prowincjonalnych powinno być znacznie wyższe, by przyciągnąć ludzi rzeczywiście zdolnych.

Bardzo też pożądana jest znajomość nowych teoryj wychowawczych i umiejętność zastosowania tych spośród nowych technik, które nadają się do małych szkół średnich. Badania ostatnio przeprowadzone określiły metody specjalnie dostosowane do nauczania w nielicznych klasach i wzbogacające tę naukę.

Oto niektóre wartościowe metody: 1) stosowanie zindywidualizowanego nauczania przez zadawanie dodatkowego materjału niektórym uczniom; 2) posługiwanie się wybranym materjałem dostarczanym przez radjo; 3) korzystanie z kursów korespondencyjnych, prowadzonych przez instruktorów szkół średnich.

W programie kształcenia nauczycieli zalecone jest włączenie do programu studjów materjału odnoszącego się do życia wsi i otoczenia wiejskiego. Bardzo dobre rezultaty daje założenie przy zakładzie kształcenia nauczycieli klubu wiejskiego; wyrabia on przywódców i propaguje zainteresowanie życiem wsi. Zarówno przyszli nauczyciele szkół powszechnych jak i szkół średnich w prowincjonalnych miasteczkach, powinni się w tej organizacji grupować.

I. S. W.

SZTUKA DLA MŁODZIEŻY I RODZICÓW.

Muzeum uniwersyteckie przy Uniwersytecie w Pensylwanji zapoczątkowało nowy program wychowania estetycznego, oparty na zajęciach artystycznych dla dzieci oraz — wykładach z archeologji dla rodziców.

Zajęcia artystyczne („Adventures in art") przeznaczone są dla dzieci i młodzieży od lat 7 — 17 i składają się z prac snycerskich i ceramicznych, z akwareli, szkiców dekoracyjnych oraz projektowania masek. Zajęcia te odbywają się pod kierunkiem specjalistów, raz na tydzień od godz. 10.30 do 12. W tym samym czasie zostały zorganizowane dla rodziców, towarzyszących dzieciom, dyskusje „okrągłego stołu" w zakresie starożytnictwa. T. J.

WYSTAWA RYSUNKÓW DZIECIĘCYCH W NOWYM JORKU.

W listopadzie r. ub. otwarto w Radio City, New York, wystawę rysunków dziecięcych, mającą być wyrazem „nieuczonej" reakcji młodego pokolenia w dziedzinie estetycznej. Z ogólnej liczby 3 000 prac, nadesłanych na wystawę z dwudziestu trzech stanów Ameryki Północnej, z Kanady, Meksyku i Wysp Hawajskich, komitet wybrał 300, które szczególnie wyraziście ilustrowały zdolność dzieci wyrażania swoistych idei w swoisty sposób, niepoddany formalnej zaprawie plastycznej.

Miss Elizabeth Irwin, przewodnicząca Stowarzyszenia Szkół Eksperymentalnych, które patronowało Wystawie, w przemówieniu swem oświadczyła, że ważny jest przedewszystkiem proces rozwoju dziecka, jaki się odbywa podczas malowania. Nikt nie próbuje czynić z dzieci tych artystów, ale jest rzeczą niewątpliwą, że sztuka wogóle, a więc i plastyka, stanowi konieczne doświadczenie w toku rozwoju każdego dziecka.

Nowojorska wystawa malarstwa dziecięcego została otwarta przez burmistrza N. J. Fiorella H. La Guardia w obecności wybitnych przedstawicieli świata pedagogicznego, literatury i sztuki. Nadesłane prace były wykonane przez dzieci w wieku lat 5 — 13, podobnie, jak na analogicznej Międzynarodowej Wystawie w r. 1934.

T. J.

PRZYSPOSOBIENIE WOJSKOWE W STANACH ZJEDNOCZONYCH.

Rok 1935 zaznaczył się w wyższych uczelniach Stanów Zjednoczonych wzmożonym ruchem w zakresie przysposobienia wojskowego. W czterdziestu uniwersytetach północno - amerykańskich liczba słuchaczy, wstępujących do ćwiczebnych Oddziałów Oficerów Rezerwy (Reserve Officers Training Corps), wzrosła o 15 — 20 procent w porównaniu z rokiem poprzednim. Główną przyczyną tego zjawiska ma być łatwość otrzymywania kierowniczych stanowisk w Obywatelskim Korpusie Ochrony (t. zw. Civilian Conservation Corps) przez oficerów rezerwy, posiadających dyplomy uniwersyteckie.

T. J.

ZJAZD STOWARZYSZENIA UNIWERSYTETÓW AMERYKAŃSKICH.

W mieście Ithaca odbył się jesienią r. ub. trzydniowy doroczny Zjazd „American Universities Association", będącego związkiem czterdziestu dwóch wyższych szkół Stanów Zjednoczonych i Kanady. Przewodniczącym Zjazdu był uniwersytet Cornell, sekretarzem — Yale.

Poza raportami, składanemi przez instytucje — członków Zjazdu, poruszono cały szereg ważkich problemów. Dr. Frank R. Lillie z Państwowej Rady Badań wygłosił referat p. t. „Zaprawa podyplomowa pod kątem produktywnej pracy naukowej". Dr. Karl T. Compton, prezes Massachusetts Institute of Technology, zgłosił „Projekt planu poparcia związku dyplomowanych słuchaczy".

Na konferencjach dziekanów były omawiane następujące zagadnienia: „O pracy dyplomowej słuchaczy" — William McPherson z Ohio State University i C. E. Seashore, State University of Iova; „Organizacja stopni naukowych wewnątrz uniwersytetu" — W. W. Pierson jr. z North Carolina i H. Lamar Crosby, Pensylvania; „Problem wędrownych studentów" — John C. Metcalf, Virginia.

Pozostałe sesje zjazdowe poświęcono takim sprawom, jak: „Korelacja między pracą w uniwersytecie i w szkole średniej" — R. M. Ogden, Cornell University; „Właściwa metoda egzaminowania" — L. P. Eisenhardt, Princeton, i E. B. Stonffer, Kansas; „Przystosowanie prac dyplomowanych do potrzeb społecznych" — Walter A. Jessup z Fundacji Carnegiego dla popierania oświaty. T. J.

NARODOWY KONGRES WCZASÓW.

Pod auspicjami Narodowego Stowarzyszenia Wczasów (The National Recreation Association) odbył się w Chicago kongres, który zgromadził przeszło tysiąc przedstawicieli instytucyj rządowych, federalnych i stanowych, oraz prywatnych, zainteresowanych problemem wczasów.

Przewodniczącym Kongresu był Dr. John H. Finley, wydawca „The New York Times", główny zaś temat obrad głosił: „Nowe granice w dziedzinie wczasów". Wśród licznych mówców przemawiali m. in.: Dr. John W. Studebaker, Komisarz Oświaty w Stanach Zjednoczonych, John G. Winant, szef „Social Security", Harry Horner, gubernator stanu Illinois, burmistrz chicagoski Kelly, Richard Schirmann, twórca domów wycieczkowych młodzieży w Europie i Monroe Smith, kierownik takiegoż ruchu w Ameryce.

Na Kongresie omówiono rozmaite środki, jakiemi w okresie „New Deal", czyli t. zw. Rewolucji Rooseveltowskiej, rozwijano akcję wczasów. Środki te, stosowane w zakresie zarówno centralnym, jak i lokalnym, dążyły do szkolenia fachowych kierowników, poprawy warunków sanitarnych i zdrowia młodzieży, zmniejszenia przestępczości i t. p. W dyskusjach i pokazach kongresowych podkreślono — z punktu widzenia wczasów — nowe zdobycze, osiągnięte w dziedzinie muzyki, dramatu, sztuk i rzemiosł, lekkiej atletyki i gier sportowych. T. J.

AMERYKAŃSKA RADA STUDJÓW SPOŁECZNYCH.

W New York City odbył się piętnasty doroczny Zjazd „The National Council for Social Studies". W obradach, poświęconych różnym zagadnieniom wychowawczym i społecznym, zabierali głos przedstawiciele szeregu instytucyj, a m. in. Komisarz Oświaty w Stanach Zjednoczonych, dr. John W. Studebaker. W dyskusji poruszono sprawy oświaty dorosłych, testów i mierzenia inteligencji, wolności nauczania, działalności zawodowej i szkolnego programu studjów społecznych. T. J.

STULECIE ANDREW CARNEGIE.

W końcu listopada 1935 r. odbyły się w Nowym Jorku, Waszyngtonie, Pittsburgu i innych miastach Ameryki Północnej uroczystości, związane z setną rocznicą urodzin wielkiego filantropa anglo - amerykańskiego Andrzeja Carnegiego.

Od r. 1881, kiedy Carnegie zbudował w swem rodzinnem mieście Dumfermline pierwszą bibljotekę, aż do r. 1917 trwała nieprzerwanie jego działalność fundatorska. W rezultacie tej wielkiej akcji powstało 1946 bezpłatnych bibljotek publicznych w Stanach Zjednoczonych i 865 w innych krajach z językiem angielskim. Ponadto Carnegie ufundował: w Pittsburgu (r. 1896) Instytut Technologiczny, muzeum sztuk pięknych, muzeum historji naturalnej, szkołę bibljotekarską; w Waszyngtonie (r. 1902) — Insty-

 tut, poświęcony badaniom naukowym; t. zw. „Hero Fund Commission" (1904) dla uczczenia czynów bohaterskich w pokojowym zakresie życia; fundację dla popierania oświaty i studjów (1905); fundację dla celów międzynarodowego pokoju (1910) i t. d.

Punktem kulminacyjnym uroczystości ku czci Carnegiego było posiedzenie w nowojorskiej Akademji Medycznej pod przewodnictwem Dr. Nicholas Murray Butlera, prezesa jednej z fundacyj i prezydenta Columbia University. Delegatem Anglji był sir James Irvine, wice-kanclerz St. Andrews University w Szkocji, przedstawiciel brytyjskich fundacyj wielkiego filantropa. T. J.

MIĘDZYAMERYKAŃSKA WSPÓŁPRACA INTELEKTUALNA.

W Urzędzie Oświaty w Waszyngtonie odbyło się pierwsze posiedzenie Narodowego Komitetu współpracy technicznej i naukowej z Unją Panamerykańską (National Committee to cooperate with the Division of Technical and Scientific Exchange of the Pan American Union). Dr. John W. Studebaker, Komisarz Oświaty w Stanach Zjednoczonych, przewodniczył Komitetowi, złożonemu z 19 osób. Komitet ten powstał naskutek zalecenia, jakie uchwalono na Międzynarodowej Konferencji Państw Amerykańskich, odbytej w r. 1933 w Montevideo.

Na pierwszem zebraniu waszyngtońskiem wygłoszone zostały następujące referaty: Dr. Albert L. Barrows, National Research Council, Waszyngton, — „Naukowe zainteresowania Narodowej Rady Badań w stosunku do Ameryki Południowej i Środkowej"; dr. Lawrence Vail Coleman, dyrektor Amerykańskiego Stowarzyszenia Muzeów, Waszyngton, — „Stosunek American Association of Museums do Muzeów łacińsko - amerykańskich; Dr. Stephen P. Duygan, dyrektor Instytutu Wychowania Międzynarodowego, Nowy Jork — „Działalność Instytutu pod kątem międzynarodowej współpracy intelektualnej; Cecil R. Jones, Bibljoteka Kongresu, Waszyngton — „Działalność Bibljoteki i Uniwersytetu Jerzego Waszyngtona dla kultury łacińsko - amerykańskiej"; Dr. John C. Merriam, Carnegie Institution, Waszyngton — „Stosunek Instytutu do problemów międzynarodowych"; Dr. James Broun Scott, dyrektor Wydziału Międzynarodowego Prawa w Fundacji Carnegiego dla krzewienia Międzynarodowego Pokoju — „Działalność Fundacji z punktu widzenia spraw łacińsko - amerykańskich".

Następne posiedzenie Komitetu odbyło się w „Hallu Ameryk" w Pan American Union Building, gdzie delegaci na Drugi Ogólny Zjazd Panamerykański Instytutów Geografji i Historji wymienili opinje, dotyczące dróg i środków, jakie prowadzą do ściślejszej współpracy kulturalnej między republikami amerykańskiemi.

T. J.

VII KONGRES PANAMERYKAŃSKI PEDOLOGJI.

W Mexico City odbył się na jesieni r. p. „El VII Congreso Panamericano del Nino", na który rząd meksykański zaprosił delegatów wszystkich państw amerykańskich. Kongres obradował w 6 sekcjach: pedjatrji lekarskiej, pedjatrji chirurgicznej i ortopedycznej, higjeny dziecka, opieki społecznej, ustawodawstwa i oświaty.

Do każdej sekcji zgłoszono oficjalnie po trzy tematy, a pozatem Komitet Organizacyjny Kongresu zalecił przygotować w każdej sekcji dziesięć zagadnień dodatkowych tak, aby ogólna liczba 60 referatów zaspokoiła całokształt spraw, związanych z różnemi stronami rozwoju dziecka.

W ciągu tygodniowych obrad uczestnicy Kongresu Pedologicznego zwiedzili szpitale, sierocińce, szkoły, polikliniki, ośrodki higjeny dziecka, oraz inne instytucje, opiekujące się dzieckiem. Oficjalnemi językami obrad były: hiszpański, portugalski, francuski i angielski. T. J.

Australijska Rada Badań Oświatowych wyłoniła Komitet, który ma przeprowadzić intensywne studja nad szkolnictwem średniem. Komitet składa się z czternastu osób, które jednak nie reprezentują formalnie szkół czy instytucyj, z jakiemi są związane: członkowie komitetu mają w sposób zupełnie indywidualny rozważyć pod rozmaitemi kątami widzenia poszczególne problemy pedagogiczne. Niezależnie od tego będą od czasu do czasu powoływani kompetentni specjaliści, celem wypowiadania się na ten lub inny temat. Komitet obradować będzie w Melbourne, ale również i osoby z poza komitetu, zamieszkałe gdzie indziej, znajdą możność śledzenia prowadzonych prac i wypowiadania swoich opinij.

Plan podjętej pracy oświatowej, mający być drogowskazem dla późniejszych badań i dyskusyj, przedstawia się, jak następuje:

Cele szkolnictwa średniego: dyskusja ogólna z punktu widzenia rozwoju dziecka — fizycznego, umysłowego, duchowego i społecznego; stosunek szkoły średniej do zadań i potrzeb społecznych.

Typy szkoły średniej: podział szkoły średniej na okresy; względne korzyści różnych typów szkół; kwestja szkoły koedukacyjnej i odrębnej dla młodzieży obu płci; selekcja uczniów pod kątem różnych typów szkół.

Podniesienie górnej granicy wieku młodzieży i jego skutki w odniesieniu do szkolnictwa średniego.

Stosunek szkoły średniej do uniwersytetu. T. J.

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

ZAGADNIENIA OŚWIATY POZASZKOLNEJ W CZASOPISMACH POLSKICH.

W okresie sprawozdawczym wysunęły się na łamach pism oświatowych zagadnienia związane przedewszystkiem ze wsią, bibljotekarstwem i czytelnictwem, oraz miejskiemi uniwersytetami powszechnemi.

Faktem zwracającym przedewszystkiem swą uwagę jest zmiana stanowiska Akcji Katolickiej w stosunku do wsi. Zmiana nie w tym sensie, żeby Akcja nie doceniała do tej pory pracy na wsi, ale w tym, że postanowiono zmienić metody zdobywania wsi dla celów Kościoła. Odrazu Nr. 1 „Przewodnika Społecznego" we wstępnem słowie „Od wydawnictwa" zaznacza, iż organ zmienia podtytuł, z: „Poświęcony Kierownictwu Stowarzyszeń Polskich" na „Poświęcony sprawom społeczno-oświatowym". Zmiana ta jest motywowana tem, że pewna faza katolickiego życia społecznego już minęła, a obecnie wobec bogactwa zagadnień i spraw społeczno-oświatowych szybko rozwijających się w kraju naszym, należy wziąć udział w tych przemianach. Uderza różnorodność form pracy oświatowo-społecznej, programów, idej i metod. „Przewodnik Społeczny" będzie jedynem w Polsce czasopismem katolickiem, poświęconem sprawom społeczno-oświatowym, ma więc do spełnienia zadanie bardzo odpowiedzialne. A jakie, wyjaśnia następny artykuł St. T.: „Życie kulturalno-moralne wsi", bardzo starannie opracowany, ale zawierający pewne sprzeczności: np. autor przy początku mówi, że rozwój kultury duchowej wpływa na dobrobyt, a przy końcu swych wywodów twierdzi coś wręcz przeciwnego. Autor kreśli socjalne podłoże wsi polskiej, dzieląc ją na gospodarską, proletarjacką (właściwie małorolną) i folwarczną. Określa każdą z nich i podkreśla ujemny wpływ dworu na rozwój duchowy chłopa. To spostrzeżenie jest zerwaniem z dawnym sojusznikiem-dworem. Po omówieniu spraw ekonomiczno-społecznych autor przechodzi do zanalizowania czynników oddziaływujących na życie wsi. Czynniki te bywają „odgórne" — zewnętrzne i emanujące z samej wsi — wewnętrzne. Omawia autor rolę szkoły, dworu, kościoła, podkreślając, że jeżeli chłop, którego całe życie duchowe jest regulowane przez kościół, idzie na lep antyklerykalnych haseł, to przyczyna tkwi w tem, że kler nie umie zdobyć się na właściwą postawę wobec chłopa — na bardziej nowoczesną. Stwierdziwszy, że wszystkie czynniki „odgórne" (dwór, szkoła, organizacje społeczno-oświatowe) ujemnie bądź przejściowo działają na wieś, autor przechodzi do omówienia ruchu młodowiejskiego (czynnik wewnętrzny), którego organem są „Wici" i ocenia go z punktu widzenia Kościoła. Z jednej strony przyznaje wiciarzom wielki zapał, ofiarność, rzetelność haseł i t. d., ale z drugiej strony stawia ciężkie i niepokojące zarzuty: niemoralność seksualną, ciasnotę umysłu jako konsekwencję metod nauczania, stosowanych przedewszystkiem w Gaci. Oczywiście, że dla autora kryterjum ruchu młodowiejskiego to stosunek do kościoła. Ciągle bije na alarm spowodu antyklerykalizmu i krytycyzmu wiciarzy. Jednak zarzuty są poważne i w organie takiej organizacji jak Akcja Katolicka nie mogą być rzucane na wiatr. Zbyt wiele nadziei łączy się w Polsce z młodowiejskim ruchem, aby można nad zarzutami tak poważnemi przejść do porządku dziennego. Artykuł kończy się wezwaniem do odpowiedniego nastawienia się kleru względem wsi, aby Kościół odzyskał stracone wpływy.

O zupełnie odmiennym charakterze jest oczywiście artykuł J. E. Baranowskiej: „Refleksje pracownika oświatowego" („Praca Oświatowa" Nr. 2). Autor-

ka, wnikliwa obserwatorka, a pozatem długoletnia praktyczka i teoretyczka pracy oświatowej, omawia zagadnienia oświaty pozaszkolnej, związanej przedewszystkiem ze środowiskiem wsi i małego miasteczka. Świadomie nie rozpatruje działalności oświatowo-kulturalnej z punktu widzenia dróg i metod realizacji od centrali w dół, ale właśnie ową „komórkę" życia polskiego. Analizuje ją od strony nauczyciela w tem środowisku. I w konsekwencji okazało się to nader dobre, bowiem mimo wszystko, praca oświatowa na wsi opiera się prawie wyłącznie na barkach miejscowego nauczyciela. A więc, co jest czynnikiem skupiającym nauczycieli wokół pracy społeczno-oświatowej? Autorka odpowiada, że nie przymus, ale dobra wola, zdolność wczuwania się w niedolę wsi, impuls „nauczycielski" oraz „instynkt samoobrony i obrony przed zatratą w ciemnocie wsi siebie i tych wartości, jakie włożyło się w wychowanie dziatwy szkolnej". Rozpatrując czynniki oddziaływania na wieś, autorka zostawia na boku i dwór i plebanję, jako stojące zewnątrz życia wsi chłopskiej. Na tle nieuformowanego, ale różnorodnego życia wsi nauczyciel jest czynnikiem najbardziej skrystalizowanym, i siłą rzeczy wciąganym do pracy społeczno-oświatowej. Autorka poddaje szkicowej, ale bardzo rzeczowej analizie trudności, jakie nauczyciel ma w pracy, podkreślając, że pierwszym krokiem na drodze ułatwienia jest instytucja instruktorów pozaszkolnych, która na razie nie jest w stanie pomóc nauczycielowi w dostarczaniu podręczników i map dla słuchaczy, ale: „tem niemniej objektywny obserwator dojrzy takie przejawy tej pomocy, jak setki bibljoteczek ruchomych, przywożonych nauczycielom przez instruktorów". Właśnie owi inspektorzy obwodowi są czynnikiem pomagającym nauczycielowi dynamizować środowisko. Pozatem: „Objazdy instruktorów o. p. po zapadłych wioskach i mieścinach (w obwodzie pińskim np. 105 kursów wieczorowych, w stolińskim — 83 kursy, a odległość między niemi liczy się na dziesiątki kilometrów), wiozących nauczycielowi nową treść oświatową (pismo, książka, podręcznik) człowiek z d o b r ą w o l ą nazwie pomocą, ze z ł ą — kontrolą. Lecz na złą wolę lekarstwa niema". Inni, na których współdziałanie z sobą nauczyciel może liczyć, są to instruktorzy rolni, Kół Gospodyń Wiejskich, rolnicy z farm doświadczalnych". Autorka zaznacza, że gdyby nauczycielstwo było dodatkowo wynagradzane za pracę wieczorową i nie borykało się z owemi trudnościami, wówczas w całej pełni byłaby uwypuklona rola instruktorów o. p. Pozatem należałoby wszędzie wciągać do pracy oświatowej nauczycieli szkół średnich, jak to ma miejsce np. w okręgu szkolnym poznańskim. Artykuł Baranowskiej porusza mnóstwo zagadnień, które chociaż rozpatrywane z punktu widzenia wsi, prowadzą do całego lasu spraw oświatowo-organizacyjnych wogóle. W tem wszystkiem jednak na pierwsze miejsce wybija się rola nauczyciela i konieczność uregulowania spraw oświaty pozaszkolnej.

W Nr. 5 „P r z e w o d n i k a P r a c y S p o ł e c z n e j" pisze o roli i zadaniach nauczyciela w badaniach środowiska społecznego, J. R y n g m a n o w a: „Nauczycielstwo a badanie środowiska społecznego". Zaznaczając trudną obecnie rolę nauczyciela, którego pozycja socjalna przesunęła się od burżuazji do proletarjatu, autorka stwierdza, że sam sobie musi odpowiedzieć na pytanie: gdzie jest jego miejsce w społeczeństwie. Tem niemniej nauczycielstwo jest właśnie tym czynnikiem, który zasłużył się ogromnie w rozwoju pedagogiki społecznej. Aby przygotować nauczyciela do badania środowiska, autorka proponuje stworzenie w niedługim czasie odpowiednich środków instrukcyjno-kierowniczych, kursów, wreszcie wydawnictwa archiwum do zagadnień „dzieci i młodzieży w społeczeństwie". Artykuł jest zwięzły, rzeczowy i wysuwa konkretne wnioski.

Ustawa bibljoteczna niesławnie upadła i nie spełniła pragnień i dążeń z jej uchwaleniem związanych, ale życie samo wysuwa to zagadnienie i stale sprawy czytelnictwa i bibljotekarstwa rozrastają się, będąc oczywiście ściśle związane z oświatą pozaszkolną. We wszystkich niemal ośrodkach oświatowych wzrasta ilość bibljotek i podnosi się ich jakość. Obsługa książką wkłada dzisiaj na nauczyciela nowe zadania i obowiązki, którym musi sprostać. Dlatego dobrze się stało, że J. Lassota w omawianym już numerze „P r a c y O ś w i a t o w e j" umieścił artykuł „Bibljotekarstwo w programie naucza-

 nia liceum pedagogicznego". Autor omawia przyczyny, dla których bibljotekarstwo powinno stać się przedmiotem nauki i rozpatruje cały szereg spraw z tem związanych. „Bibljotekarstwo i organizacja czytelnictwa są niezbędne w tym programie (liceum pedagogicznego) nie tyle ze względu na przyszłe zadania nauczyciela, jako pracownika oświatowego, ale przedewszystkiem dlatego, że te zagadnienia są integralną częścią pracy szkolnej". Pozatem „zarówno systematyczne kształcenie, jak i świetlica, zespół teatralny i zespół przysposobienia rolniczego muszą się oprzeć o bibljotekę, jeśli pragną dać trwałe i pozytywne wyniki pracy". Z tem ściśle również łączy się zagadnienie doboru książek w kończących swe istnienie seminarjach nauczycielskich. Stan dotychczasowy był zły, należy go również zmienić. Nauczyciel musi wiedzieć, z jakiego materjału ma tworzyć w odnośnem środowisku bibljotekę. Aby bibljotekarstwo i poradnictwo czytelnicze postawić należycie, trzeba, zdaniem autora, technikę bibljoteczną uczynić obowiązkowym przedmiotem systematycznego nauczania. Wyłania się także zagadnienie doboru książek do bibljotek szkolnych. Autor daje cały szereg pozytywnych wskazań w tej dziedzinie. Konieczne jest również, zdaniem autora, posiadanie dokładnej wiedzy o autorach polskich. „Zagadnienie to łączy się ze sprawą poziomu i zakresu nauczania języka polskiego w liceum". Lassota jest zwolennikiem włączenia literatury współczesnej do programu liceum i uzasadnia to stanowisko. To samo tyczy się literatury popularno-naukowej, oraz książek dla dzieci i młodzieży. Trzeciem omawianem przez autora zagadnieniem jest propaganda i organizacja czytelnictwa w szkole. Jak widzimy, autor wyczerpuje w swym artykule zagadnienia jaknajszerzej. W dziedzinie propagandy i organizacji czytelnictwa daje autor szereg konkretnych wniosków. Bardzo jest ważne to, że Lassota najzupełniej słusznie twierdzi, że „nauczyciel języka polskiego powinien znać wszystkie wyżej wymienione przedmioty; dlatego wobec kandydatów mających nauczać w liceach pedagogicznych należy żądać specjalnych kwalifikacyj. Konieczna jest i bibljopsychologja i biljosocjologja. Należy tworzyć planową politykę w tym zakresie, opartą na współpracy wydziału programowego z wydziałami nauki i szkół wyższych oraz oświaty pozaszkolnej. Z artykułem tym, pisanym z racji tworzenia obecnie programu dla liceum pedagogicznego należy właściwie zaznajomić się w oryginale.

W tymże numerze „Pracy Oświatowej" F. Sedlaczek w artykule w artykule „Szkolenie bibljotekarzy na kursach krótkoterminowych" dzieli się doświadczeniami z okręgu szkolnego lwowskiego. Zastanawia się, w jakich warunkach należy prowadzić akcję dokształcania pracowników bibljotecznych: czy gdy sieć bibljotek jest rozbudowana, czy przy początkach tworzenia księgozbiorów. Autor wyłuszcza przyczyny, dla których to zagadnienie nie ma zasadniczego znaczenia i przechodzi do zagadnienia drugiego: kto ma być uczestnikiem tych kursów. Okazuje się, że nauczyciel musi znać się na bibljotekarstwie, choćby dlatego, że z zapytaniami w tej kwestji zwracają się do niego różni przodownicy oświatowi. Pozatem przodownicy mogą być tylko technikami. Kursy powinny być prowadzone dla tych, co prowadzili bibljoteki i dla „kandydatów" bibljotekarskich. Zdaniem autora kursy powinny się powtarzać co pewien czas, bo element bibljotekarski w danym powiecie zmienia się. Kurs należy organizować na zasięg jednego powiatu. Uzupełnieniem takich kursów są urządzane od czasu do czasu konferencje prowadzących bibljoteki. Druga część artykułu to bardzo interesujące sprawozdanie z akcji bibljotecznej na terenie okręgu szkolnego lwowskiego. Ze sprawozdania tego przebija ogromna celowość i planowość akcji. Jest to doskonała ilustracja teoretycznych wywodów części pierwszej.

Z zakresu czytelnictwa są dwa artykuły o żywych gazetkach. Jeden to w tymże numerze W. Rodziewicza „Żywa Gazetka jako forma pracy oświatowo-wychowawczej". Autor dzieli się swemi doświadczeniami, zaznaczając bardzo znamienną rzecz — że jest to bodaj jedyny sposób pociągnięcia starszego pokolenia w dziedzinę oddziały-

wania oświatowo-kulturalnego. „Żywa Gazetka", o której pisze autor: „potrafiła zainteresować nietylko ludzi mniej wykształconych pozbawionych gazety, ale nawet wśród jednostek ze średniem i wyższem wykształceniem cieszy się wielką sympatją i uznaniem". Jest to artykuł nadesłany z Wilejki. I ciekawe, że drugi artykuł o „Żywej Gazecie" jest też z kresów wschodnich, z Nieświeża. Ale niewiadomo dlaczego umieszczony został w piśmie o wysokim poziomie, ale regjonalnem — „Oświacie Pozaszkolnej" (Nr. 1). Autor Kochanowski występuje z zupełnie odmiennem pojęciem gazety żywej i uzasadnia swe stanowisko. To nie jest streszczenie i inscenizacja artykułów z gazety, ale czytanie zbiorowe gazety, bardzo oryginalnie pomyślane.

Należy także wspomnieć o interesującym artykule w Nr. 10—11 „Bibljotekarza": „Stefan Żeromski — bibljotekarz". W bibljografji prac o wielkim pisarzu pominięto jedną z najwartościowszych prac I. Drozdowicz-Jurgielewiczowej: „Technika powieściowa w utworach Żeromskiego".

Sprawa uniwersytetów powszechnych w okręgu szkolnym poznańskim stale rozwija się i posuwa naprzód. W Nr. 1 „Oświaty Pozaszkolnej" umieszczono sprawozdanie J. Wojnarowskiego: „Na marginesie konferencji w sprawie uniwersytetów powszechnych w Inowrocławiu". Była to konferencja pracowników uniwersytetów powszechnych tego okręgu, o charakterze informacyjno- sprawozdawczym, przy obecności kuratora okręgu i paru gości z Warszawy. Chodziło o podzielenie się doświadczeniami, o wymianę zdań na temat metod, programów, celów i zadań. Jest to pierwsza konferencja tego rodzaju w Polsce. Trwała ona trzy dni, dała pozytywne rezultaty, a materjału zebrało się tyle, że właściwie trzy dni okazało się zamało. Pozatem z zakresu uniwersytetów powszechnych K. Górski daje sprawozdanie z pracy w Starogardzie.

Omawiany numer „Oświaty Pozaszkolnej" przynosi jeszcze artykuły z dziedziny pracy świetlicowej, a raczej z „pogranicza" jej p. t.: „Zajęcia świetlicowe na kursach wieczorowych". Omawia doniosłą rolę tych zajęć dla pracy na kursie wieczorowym, podkreślając ich dodatni wpływ na stosunek słuchaczy do nauczyciela, między sobą i na koedukację. Podaje krótki zarys tych zajęć, które uaktywniając młodzież jednocześnie stają się momentem atrakcyjnym dla kursu.

Najciekawsze jest jednak sprawozdanie Z. Bąkowskiego z akcji całkowicie pionierskiej Ośrodka Społeczno-Oświatowego w Poznaniu: „Ogródki działkowe młodzieży pozaszkolnej w Poznaniu". Ponieważ świetlica letnia nie dawała wychowankom możności wyżycia się, Inspektorat Szkolny oddał do użytku młodzieży 8 mórg ziemi, 40 chłopcom i 5 dziewczynkom po 100 m². Młodzież zorganizowała się należycie, grunt samodzielnie opłotowała, zniwelowała i uprawiła. Pomagano sobie wzajemnie i ogródki stały się zaczątkiem poważnej akcji społecznej. Młodzież otrzymała na własną prośbę większe działki, które wspólnie uprawiano. Pozatem zajęto się hodowlą królików i gołębi. Z głodnymi bezrobotnymi kolegami ci, co mogli, dzielili się swem jedzeniem, co w konsekwencji doprowadziło do utworzenia miesięcznej półkolonji. Wyświetlono z tego ośrodka film propagandowy, a chłopcy działkowicze mają taką opinję, że parę firm zwróciło się do nich po pracowników. Akcją tą zainteresowała się również zagranica. Na zimowe miesiące zorganizowano wykłady między innemi z zakresu spółdzielczości. Konkretny dorobek młodzieży i jej kierowników to nietylko uprawiony szmat ziemi, ale umiejętność zrzeszania się, organizowania i realizowania zamierzeń.

Do istoty zagadnień związanych z dzisiejszą sytuacją młodzieży sięga artykuł A. Hertza w Nr. 9 „Spółdzielczości Pracy": „Problemy młodzieżowe". Autor przedewszystkiem podkreśla, że dzisiejsza sytuacja młodzieży jest tak ściśle związana z całokształtem stosunków gospodarczo społecznych, że nie da się z nich wyeliminować. Będąc wynikiem trudności natury strukturalnej, bezrobocie młodzieży prowadzi ją do rewolucyjności i antagonizmu ze starszem pokoleniem, które jest samo zdezorjen-

 towane. Młodzież niema w niem przewodników, a będąc skutkiem wychowania prymitywna umysłowo idzie na lep różnorodnych haseł demagogicznych, byle wydostać się z impasu. Chociaż zagadnienie młodzieży nie da się wyizolować z całokształtu życia, należy jednak szukać pewnych rozwiązań. Obozy pracy i dokształcanie zawodowe, chociaż nie spełniły pokładanych w nich nadziei, dawały jednak atmosferę pracy zespołowej. Rozwiązanie sytuacji młodzieży przyjdzie, zdaniem autora: „na drodze gruntownej przebudowy, która nada światu nowe oblicze". Mimo to trzeba, a może właśnie dlatego, przygotowywać młodzież do idących przemian. Przedewszystkiem w starszem pokoleniu powinna zarysować się idea przebudowy społecznej i musi ono młodym pomóc w poszukiwaniu. Jedną z dróg do przebudowy jest spółdzielczość. Ma ona tę dobrą stronę, że uczy realizacji na codzień. Jest nie hasłem, lecz życiem, uczy zbratania, prowadzi do zniesienia wyzysku, podnosi godność człowieka pracy. Jest jedną z metod, którą może się posłużyć pedagogika społeczna.

Poza omówionemi tu zgrubsza, niestety, dla braku czasu sprawami, w zeszycie V „Oświaty Polskiej" pojawił się artykuł A. Niesiołowskiego: „Presja i represja", w którym autor rozważa wzajemny stosunek czynników społecznych i oficjalnych w dziedzinie kulturalno-oświatowej. Artykuł ten jest niejako zmianą frontu, bowiem niedawno jeszcze organ Zjednoczonych Stowarzyszeń więcej niż niechętnie odnosił się do ingerencji władz szkolnych w dziedzinę oświaty pozaszkolnej.

Niezmiernie interesujący jest w omawianym już numerze „Oświaty Pozaszkolnej" artykuł Madejskiego: „O powszechne rozśpiewanie" (plan tegorocznej akcji śpiewaczej w okręgu). Z artykułem tym należy się właściwie zaznajomić w oryginale.

J. Borkowska-Nelkenowa.

KLASA SZKOLNA JAKO DEMOKRATYCZNIE ZORGANIZOWANE SPOŁECZEŃSTWO.

Walter Weber, nauczyciel powszechnej szkoły w Szwajcarji, przedstawił w Nr. 9 „Schweizer Erziehungs-Rundschau" (Dezember 1935) ciekawe doświadczenia z zakresu samorządu uczniowskiego. Poniżej podajemy streszczenie jego artykułu, wygłoszonego również w Zurychskim Związku Nauczycielskim.

Współczesność stawia nauczycielowi i szkole nakaz wychowania społeczno-państwowego. Różnemi oczywiście drogami można zmierzać ku temu celowi. Od szeregu stuleci hasła wychowania społeczno-państwowego głosili poszczególni teoretycy wychowania, a było też i wielu takich, którzy hasła te zamieniali w rzeczywistość. Dziś atoli hasło to stało się powszechne. I dlatego należy dzielić się doświadczeniami wychowawczemi z podjętych w tym kierunku usiłowań. Chodzić będzie w tym wypadku o organizację życia szkolnego na wzór i w duchu demokratycznego społeczeństwa, i o samorząd uczniów.

Co oznacza samorząd uczniów i jaki jest jego cel?

1. Uczniowie mają sami coś wykonywać, sami chcieć i wola ich ma mieć pewne znaczenie w szkole. Nauczyciel przekazuje im część swojej władzy, nie on więc, lecz uczniowie będą w przekazanym im zakresie władali, ich dążność do czynnego wypowiadania się będzie mogła być realizowana. Pierwszą więc cechą samorządu będzie zwiększenie aktywności uczniów.

2. Uczniowie będą więc posiadać władzę. Nad kim? Nad samymi sobą, nad swem zachowaniem się w klasie, szkole, dziedzińcu szkolnym i na ulicy, w czasie lekcyj i pauz. Posiadać władzę znaczy troszczyć się o porządek, więc tworzyć pewne normy — rozkazy i zakazy. Uczeń nie może robić, co mu się żywnie podoba, przeciwnie musi się podporządkować ustanowionemu przez samego siebie porządkowi. Drugą więc cechą samorządu jest samowychowanie tak ucznia, jakoteż społeczności szkolnej.

Samowychowanie dąży do osiągnięcia podwójnego celu: indywidualnego i właściwego socjalnego. Pierwszy nazywa się samoopanowaniem. Każdy z uczniów uczy się kierować sobą, utrzymywać porządek i spokój bez wkraczania nauczyciela. Drugi zmierza do wytworzenia prawdziwego koleżeństwa, polegającego na niesieniu pomocy, ostrzeganiu i uznawaniu innych kolegów, wreszcie na pracy wykonywanej dla dobra ogółu.

3. Wreszcie uczniowie mają rządzić. Ale jak rządzić? Muszą znaleźć pewne formy rządzenia, powołać do życia pewne instytucje, najczęściej według wzorów obowiązujących w danem państwie. Tu więc występuje zetknięcie się z zagadnieniami organizacji państwa.

Krótki historyczny szkic rozwoju samorządu uczniowskiego pozwoli nam dokładniej wniknąć w istotę tego problemu.

Ojcem samorządu uczniowskiego jest Walenty Friedland, zwykle Trotzendorfem zwany, pedagog czasów Reformacji. W szkole swej w Goldbergu na Śląsku zaprowadził służbę pomocniczą uczniów, nadając im poważnie brzmiące tytuły greckie i rzymskie, jak: Ekonomów, Eforów, Kwestorów, których zadaniem było utrzymywanie porządku przy wstawaniu i kładzeniu się spać uczniów internatu, w czasie nauki, spożywania posiłków i wykonywania prac szkolnych. Wprowadził również senat szkolny, kierowany przez ucznia-konsula, który pełnił funkcje sądu, wobec uczniów oskarżonych przez samego Trotzendorfa lub współkolegów. Kary, na które senat skazywał, były ciężkie: bicie, więzienie (karcer) i t. p. Nowo zgłaszający się uczeń, zanim został przyjęty do szkoły, musiał przyrzec kierownikowi, że podporządkuje się prawom szkoły. Systemowi temu, według naszych na samorząd uczniowski zapatrywań, brakowało bezpośredniego stanowienia praw przez uczniów, które uważa się dziś jako punkt wyjścia samowychowania. Ustanowione bowiem prawa, obowiązki i nakazy były dziełem Trotzendorfa, a nie uczniów. Także i poszczególni urzędnicy nie byli przez uczniów wybierani, lecz mianowani przez Trotzendorfa. On był dyktator „perpetuus". W paraleli do życia państwowego, ustrój ten możnaby nazwać oświeconym absolutyzmem.

Właściwą ojczyzną samorządu szkolnego w dzisiejszem ujęciu były kraje anglosaskie. (Szkoda, że autor nie zna usiłowań na tem polu, dokonanych w Liceum Krzemienieckiem w pierwszem dziesięcioleciu wieku XIX). W angielskich, a potem w prywatnych amerykańskich szkołach, wreszcie w publicznych szkołach Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej w ostatniem dziesięcioleciu XIX wieku rozpoczęto pierwsze próby realizowania samorządu uczniowskiego.

Były inżynier, właściciel dużej farmy i kupiec Wilson L. Gill, przejeżdżając od szkoły do szkoły w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, wygłaszał dla uczniów odczyty, informując ich o „państwie szkolnem", o ustawodawstwie tego państwa, o władzach. Wzorem było mu amerykańskie ustawodawstwo państwowe. Z pośród uczniów najwyższej klasy wybierano burmistrzów, z dwóch ostatnich klas nadzorców zdrowia, sekretarza i skarbnika. Prawa wyborcze czynne posiadali wszyscy uczniowie danej szkoły (a więc samorząd ogarniał całą szkołę, a nie poszczególne klasy) z wyjątkiem klasy najniższej. Wybory odbywały się dwukrotnie w ciągu roku poprzedzone agitacją wyborczą i zgromadzeniem wyborczem. Po wyborach następowało zaprzysiężenie wybranych urzędników i przemowa burmistrza. Członkowie władz samorządowych obradowali bądźto sami, bądź w obecności dyrektora. Podlegała im policja uczniowska, której obowiązkiem było utrzymywanie zewnętrznego porządku, przyczem zaznaczono, że działalność jej winna być oparta na koleżeńskiem przekonywaniu, a nie na postępowaniu policyjnem. Działały również sądy uczniowskie przy współudziale nauczycieli.

Autor zauważa w tym systemie wiele momentów pedagogicznie ujemnych. Przedewszystkiem organizacja była za duża, licząca kilka setek uczniów, zbyt duże naśladownictwo państwowej organizacji nawet w najdrobniejszych szczegółach, jak np. w nadawaniu orderów i odznaczeń, przedwyborczej agitacji, wreszcie w narzucaniu go-

 towego ustawodawstwa, co w konsekwencji wykluczało możliwość samoczynnego rozwoju organizacji. Mimo to jednak wysiłki te wydały owoce. Administracja uczniowska funkcjonowała wcale nieźle, porządek i dyscyplina, według oświadczeń europejskich pedagogów, zwiedzających szkoły, była nienaganna.

Poczynania te stały się zachętą dla analogicznych prób w Europie. Zastosował je pierwszy bodaj Niemiec Herman Lietz. Niemieckie nauczycielstwo zapoznało się ze znaczeniem i ważnością zagadnień samorządu uczniowskiego dzięki książce Foerstera p. t. „Szkoła i charakter". Na zjeździe w Zurychu w 1910 r. referował nauczyciel Jan Hepp wyniki swych doświadczeń z samorządem uczniowskim, które następnie ogłosił w pracy p. t. „Samorząd uczniowski" (2 wyd. Zurich 1914). Książka ma pełną wartość po dziś dzień, i poglądowo pokazuje przeprowadzenie samorządu uczniów 10—12 letnich. C. Burkhardt z Bazylei w dziele p. t. „Klassengemeinschaftsleben, Tagebuchblätter aus der Knabenschule Basels" (Berlin—Zehlendorf 1911), przedstawia próby samorządu uczniów w wieku 5—9 lat. Pozatem zasadnicze problemy samorządu uczniowskiego omawiają w literaturze naukowej niemieckiej G. Kerschensteiner w „Selbstregierung der Schüler" (Wien—Leipzig 1925, Bücherei der Quelle) i W. Guyer w pracy p. t. „Nasza Szwajcarska Szkoła. Jej duch — stanowisko — i zadania narodowe" (Huber & Co, Trauenfeld 1934).

Autor następnie przechodzi do przedstawienia swych prób, dokonanych w zakresie poszczególnych klas z 13—15 letniemi dziewczętami i chłopcami. Eksperyment dokonany został w trzech różnych klasach.

Jak należy wprowadzać do szkoły samorząd?

Najlepiej, odpowiada autor, nawiązując do jakiegoś wypadku dyscyplinarnego, przy którego omawianiu należy zaapelować do honoru klasy i zaproponować, by sami utrzymywali porządek i spokój w klasie. Autor przytacza przykład z własnej praktyki. Na początku roku szkolnego w mowie wygłoszonej do uczniów podkreślił, że są obecnie o jeden rok starsi i bardziej samodzielni, że pragnie z nimi postępować jak z dojrzałymi i chętnie zezwoliłby im na pewną samodzielność w ramach samorządu. „Będziecie się sami rządzić — mówił — t. j. sami układać przepisy porządkowe i dyscyplinarne, przepisy o zachowaniu się wobec innych uczniów. Potem będziecie się musieli troszczyć o przeprowadzenie tych ustaw. Jeśli zaś je przekroczycie — to nauczyciel nie będzie was karał, lecz sami uczniowie będą przekroczenia te omawiali i karali. Z biegiem czasu przekażę wam mój zakres władzy w innych dziedzinach. Przedewszystkiem zaś mam nadzieję, że wspólna ta praca spowoduje powstanie sympatycznych stosunków między współkolegami, chłopcami i dziewczętami — że klasa stanie się pewną wspólnotą pracy. Celem obsadzenia urzędów klasowych winniście przeprowadzić wybory". Potem porównał dotychczasowe swoje stanowisko nauczyciela do uczniów — do stanowiska władcy absolutnego, po zaprowadzeniu samorządu — do państwa konstytucyjnego. Jeśli próba się uda, to uczniowie uzyskają przygotowanie do samodzielności w życiu, a klasa podniesienie ducha koleżeństwa.

Po tej przemowie zaproponował autor uczniom i uczenicom dyskusję nad jego propozycją i zdecydowanie, czy należy przystąpić do realizacji jego projektu. Rozpoczęła się dyskusja. Pierwszy chłopiec oświadczył, „że zapewne byłoby to piękne, lecz zdaje mu się, że bez nadzoru władzy łatwo wkradnie się nieporządek, zwłaszcza, gdy wszyscy zechcą rządzić". Jedna z uczenic oświadczyła, „że byłoby to pięknem, gdybyśmy się sami rządzić mogli, i powinniśmy być w stanie to wykonać". Inny znów chłopiec twierdził, że w zasadzie projekt mu się podoba, jednak gdy nie będzie komu rozkazywać, to rozporządzenia nie będą wykonywane. Inny znów wypowiadał się za wprowadzeniem jednego nadzorcy, ale dodawał, że ten, który dokonuje nadzoru, jest zazwyczaj znienawidzony. Dziewczęta stanęły na innem stanowisku, o ile sami będziemy się nadzorowali i karali, wtedy nie będzie partyjności, wtedy wszyscy będą

narówni traktowani. Jedna z najlepszych uczenic w klasie dodała, że chętniej słucha się ustaw, które samemu się ułożyło, aniżeli narzuconych. Pozatem podkreślali chłopcy, że jeśli się samorząd wprowadzi — to klasa stanie się rodziną.

W głosowaniu za pomocą kartek, które zakończyło dyskusję, wszyscy uczniowie oświadczyli się za wprowadzeniem samorządu.

Autor staje na stanowisku, że w przyjęciu projektu przez uczniów zadecydowała przedewszyskiem jego nowość i że zadaniem nauczyciela jest ten pierwszy zapał nietylko podtrzymać, lecz skierować go ku bezpośredniej akcji.

Gdy poraz wtóry w innej klasie usiłował autor wprowadzić samorząd użył analogicznego sposobu jak za pierwszym razem, stosując się jednak do młodszego wieku uczniów, tłumaczył zagadnienie w sposób dla nich dostępny.

Trzecia próba nosiła odmienny charakter i, zdaniem autora, najwłaściwszy. Oto sami uczniowie zwrócili się do nauczyciela z prośbą o wprowadzenie samorządu. Ponieważ w tymże roku szkolnym inna klasa korzystała już z samorządu, zaproszono więc ucznia-przewodniczącego samorządu danej klasy, który wyjaśnił na czem samorząd polega, przedstawił kolegom ułożone przez jego klasę ustawy i sposoby ich realizacji.

Niejednokrotnie atoli spotyka się nauczycieli, twierdzących, że zaprowadzenie samorządu w klasach przez nich kierowanych jest niemożliwe. To twierdzenie daje autorowi asumpt do rozważań, jakie trudności napotyka samorząd klasowy. Otóż autor stwierdza, że powodzenie samorządu najlepsze jest w tych wypadkach, gdy w klasie znajduje się kilka wybitnych, dodatnich jednostek. W dwu zaś wypadkach prowadzenie samorządu jest utrudnione. A to wtedy, jeśli jest kilka jednostek ujemnych, teroryzujących całą klasę, lub też, gdy wśród uczniów istnieją silne antypatje. Nie mniej atoli i te wypadki nie uniemożliwiają stosowania samorządu klasowego.

Autor przytacza przykład, że kiedy przewodniczącym samorządu w jego klasie wybrano raz ku jego przerażeniu ucznia nieodpowiedniego, obawiał się, że wybór może nietylko utrudnić, ale wprost udaremnić dotychczasową pracę samorządową. Wybrany uczeń był typem silnie zbudowanego, bardzo popędliwego chłopca. Zachowanie się jego było tego rodzaju, że nauczyciel zmuszony był posadzić go samego w ławce. Uczył się tych tylko przedmiotów, które lubił. I ten chłopiec został wybrany, jak autor przypuszcza, dzięki umiejętności przemawiania, przewodniczącym samorządu klasowego. Po wyborze wygłosił przemówienie do kolegów o samorządzie, dowodzące dużego poczucia odpowiedzialności. W czasie pełnienia swego urzędu, raz tylko się uniósł, lecz napomniany przez nauczyciela w cztery oczy, zachowywał się odpowiednio. I od tego czasu, jakkolwiek nie należał do uczniów wzorowych, został pozytywną jednostką w samorządzie szkolnym. Dążność do czynu została zaspokojona w sposób legalny i spowodowała duże zmiany w postępowaniu chłopca.

I nie był to bynajmniej wypadek odosobniony w praktyce autora. Jeśli mimo wszystko samorząd uczniowski nie rozwija się należycie, to najpierw należy poszukać przyczyn tego stanu rzeczy w postępowaniu nauczyciela. Najczęstszym błędem ze strony nauczycieli jest położenie całego nacisku na stronę formalną samorządu, a zaniedbanie treści. Nauczyciel, jak twierdzi Kerschensteiner winien postępować jako primus inter pares w samorządzie szkolnym, jednak formy samorządu nie należy nigdy uczniom przemocą narzucać. Stanowisko nauczyciela do uczniów i uczniów do nauczyciela winna cechować pełna obustronnego zaufania życzliwość, a przynajmniej dążenie do niej. Niejednokrotnie przy realizacji samorządu uczniowskiego nauczyciel napotka na trudności i nieraz na przykre niespodzianki, te jednak nigdy nie powinny go zrażać.

W dalszym ciągu przedstawia autor swoje na polu samorządu uczniowskiego poczynione doświadczenia. Po uchwaleniu przez uczniów wniosku o wprowadzeniu samo-

 rządu klasowego, jak to powyżej przedstawiliśmy, autor zażądał przedstawienia spraw, które uczniowie pragną załatwić. Natenczas poszczególni uczniowie zgłosili całą masę wniosków: a to o porządku w klasie, o spokojnem się zachowaniu, o nadzorze, pozdrawianiu na ulicy i t. p. Autor umiejętnie skierował dyskusję na zagadnienie karności. Ponieważ sprawa wzbudziła duże zainteresowanie, pewną sprzeczność poglądów, okazała się konieczność wybrania kilku uczniów i uczenic, którzyby zagadnienie w mniejszym zespole omówili i klasie przedstawili w formie wniosków. W ten sposób powstał pierwszy urząd samorządu klasowego „Komisja wniosków". Po tygodniu, kiedy jedna z uczennic, referentka wniosków komisji miała przedstawić wyniki obrad komisji, oświadczyła, że w klasie powstał tajny związek przeciw samorządowi, a jej zdaniem wszyscy muszą otwarcie nawet przeciwne swe stanowiska wyjaśnić. Na to wstało kilku chłopców, przyznając się, że w drodze powrotnej ze szkoły do domu istotnie podkreślali trudności wprowadzenia samorządu w klasie, bynajmniej atoli nie są zdecydowanymi przeciwnikami samorządu. Odpowiedziano im, że nie należało z tego wogóle robić tajemnicy, lecz raczej podnieść swe wątpliwości wobec kolegów i wspólnie przedyskutować. Na zapytanie nauczyciela, co będzie w wypadku, gdy kilku oświadczy się przeciw samorządowi, odpowiedziano mu: „Po głosowaniu musi być tak, jak w Szwajcarji, mniejszość podporządkowuje się woli większości i wszyscy znów pracują razem".

Autor przeciwstawia się twierdzeniu, że samorząd uczniowski może się obywać bez zewnętrznych form organizacyjnych. Świadomość wspólnoty nie wymaga wprawdzie konieczności organizacyjnej, nie mniej, zdaniem autora, ma ona duże znaczenie wychowawcze.

Drugim urzędem, jaki powstał w samorządzie, wprowadzonym przez autora. był urząd porządkowego klasy, trzecim sekretarza, przyczem autor zaznacza, że nie powinno się odrazu wprowadzać całego, skomplikowanego aparatu urzędniczego, lecz pozwolić, by urzędy były kreowane w miarę wyczuwanej przez młodzież potrzeby. N. p. w niektórych klasach, gdzie autor wprowadził samorząd, nie utworzono, mimo pełnego rozwoju samorządu, urzędu skarbnika. Dopiero jako wykończenie organizacji samorządu uczniowskiego. przewiduje autor wybór prezesa czy przewodniczącego samorządu. Ciekawe jest przytem, że w pewnej klasie, przewodniczącym samorządu wybrano jednomyślnie nauczyciela gospodarza klasy.

Przed wyborem przewodniczącego samorządu, zazwyczaj wybieranego na jeden miesiąc, autor wygłaszał przemówienie do uczniów, zwracając ich uwagę na cechy dobrego przewodniczącego, który winien być wymowny, o silnej woli i dużem poczuciu koleżeńskiem. Po wyborze, wybrany przewodniczący zagajał pierwsze posiedzenie. Z biegiem czasu wyrobił się zwyczaj, że w pierwszem swem przemówieniu podkreślał nowy przewodniczący momenty dodatnie działalności swego poprzednika, przedstawiał swe zamierzenia i przyrzekał pełnić swe funkcje według najlepszych swych chęci.

Mimo wyboru przewodniczącego, autor uważa, że nauczyciel nie powinien zupełnie usuwać się od prac w samorządzie. Przedewszystkiem winien pomagać, dając odpowiednie wskazówki (oczywiście nie na posiedzeniu) przewodniczącemu w prowadzeniu posiedzeń i kierowaniu dyskusją. Niejednokrotnie, o ile spostrzega, że dyskusja wkracza na nieodpowiednie tory, winien ją umiejętnie skierować we właściwym kierunku. Pozatem skoro spostrzeże, że praca samorządu zaczyna popadać w rutynę, winien ją ożywić nowemi pomysłami, zwróceniem uwagi na niedokonane prace, by znów obudzić zapał i ożywić aktywność uczniów. Słowem nauczyciel winien nadal być współpracownikiem samorządu.

(Die Schulklasse als demokratisch organisierte Gemeinschaft von Walter Weber, Schweizer Erziehungs-Rundschau Nr. 9, Achter Jahrgang, November, 1935).

S. T.

W artykule p. t. „Eksperymentalny przybytek sztuki w Minnesota" p. Malcolm M. Willey zdaje sprawę z interesujących poczynań estetyczno-wychowawczych, jakie zainicjował tamtejszy uniwersytet.

W ciągu dwóch ostatnich lat akademickich, a mianowicie w r. 1933/34 i 1934/35, uczelnia w Minnesota zrealizowała kilka projektów, mających na celu obudzenie w młodzieży intensywniejszego zainteresowania sztukami pięknemi. Nowe projekty nie były traktowane jako część wykształcenia formalnego, związanego z egzaminami, świadectwami i t. p. Szło raczej o nawiązanie między młodymi abiturjentami szkoły średniej a dziełami sztuki takiego kontaktu, któryby był wolny od pierwiastków intelektualnych, właściwych izbie klasowej i nauczaniu, natomiast wydobywał wartości emocjonalne.

Pierwszym z wymienionych projektów było otwarcie wiosną r. 1934 uniwersyteckiej galerji obrazów, gdzie inicjatorzy pokusili się o uwydatnienie społecznego znaczenia sztuki, przyczem pojęciu „sztuka" nadano szeroką interpretację.

Drugi projekt polegał na tem, że zakupiono kilkaset kolorowych reprodukcyj słynnych obrazów i oprawiono je w ramy, odpowiednio dostosowane do charakteru malowidła. Obrazy zostały zaopatrzone w tytuły oraz krótkie objaśnienia historyczno-krytyczne. Za cenę dwudziestu pięciu centów (około 1 zł. 30 gr.) każdy słuchacz mógł nabyć w ciągu trymestru jeden z tych obrazów i umieścić go bądź u siebie w domu, bądź też w uniwersyteckim „residence hall". Uniwersytet zakupił ponadto, tytułem zapoczątkowania, niewielki zbiór prac współczesnych artystów amerykańskich. Rozlokowano je w różnych budynkach uniwersyteckich, tak, aby słuchacze mogli mieć z temi obrazami jak najczęstszy kontakt. Wszystko to zmierzało do wytworzenia między młodzieżą a dziełami sztuki „emocjonalnego stosunku", który byłby źródłem zadowolenia estetycznego w specjalnie korzystnych warunkach, niespotykanych w galerjach, ani na muzealnych wykładach z dziedziny sztuki.

Dalszym krokiem na zapoczątkowanej drodze było stworzenie dla słuchaczy „pokoju sztuki" na wzór istniejącego już w Minnesota „pokoju literatury". Obydwa te przybytki miały charakter wybitnie „rekreacyjny" i nie były przeznaczone na pracę naukową. Pokój sztuki otrzymał nowoczesne, komfortowe urządzenie, przyczem nie zaniedbano niczego, aby stworzyć wnętrze, pociągające dobrym smakiem i wzorowe pod względem dekoracyjnym. W nowym lokalu znalazły się odpowiednio dobrane książki i czasopisma z dziedziny sztuk pięknych, ale wyeliminowano wszystko, coby mogło sugerować atmosferę naukowości. Na uwagę zasługuje ta okoliczność, iż, w myśl intencyj organizatorów, całe urządzenie pokoju było zrealizowane w odniesieniu do jednego przedmiotu sztuki.

(„School and Society", November 9, 1935. — Malcolm M. Willey, University of Minnesota: „An Experimental Art Room at Minnesota"). T. J.

KSIĄŻKI

FRYDERYK WILHELM FOERSTER, WYCHOWANIE OBYWATELSKIE, PRZEŁOŻYŁ JÓZEF MIRSKI. Książnica - Atlas, Lwów — Warszawa.

Nazwisko Fryderyka Wilhelma Foerstera, niezłomnego bojownika o odrodzenie moralne znane jest całej Europie, znane jest i Polsce, nietylko z licznych prac pedagogiczno - socjologicznych, udostępnionych publiczności polskiej dzięki tłumaczeniom Dra Józefa Mirskiego, lecz również z Jego przyjaznego w stosunku do Polski stanowiska.

„Polacy dali światu wielki przykład narodu, który przez zwyż wiek cały planowo i ze świadomością celu pracował nad moralnem i religijnem swojem odrodzeniem — twierdzi Foerster — przygotowując przez nie swoje odrodzenie materjalne i polityczne.......... O, jakże gorąco życzę sobie, by nadszedł czas, w którymby między obiema kulturami nastąpiła żywa wymiana dóbr duchowych i w którymby ziomkowie moi poznali gruntownie i nauczyli się cenić wielkich polskich przedstawicieli i głosicieli idei osobistego odrodzenia, oraz wpływ tej idei na powstanie owego niewidzialnego państwa polskiego, które wyprzedziło państwo polskie widzialne" (W przedmowie do polskiego wydania „Etyka a Polityka" tłumaczył Józef Mirski — Lwów 1926. Nakładem Gubrynowicza i Syna).

Głębszą znajomość i wczucie się w ducha dziejów polskich wykazują uwagi Foerstera, zamieszczone w „Staatsbürgerlichen Erziehung" wyd. z 1922 r.: „Istnieje w obrębie rasy aryjskiej tylko jeden jedyny naród, który, podobnie jak starożytni Żydzi, wierzył i dziś jeszcze wierzy w polityczną rzeczywistość wyższych idei moralnych. Żaden inny naród w Europie nie pogardzał tak bezmiernie w myślach swych i poczynaniach politycznych materjalizmem wszelkiego dążenia do władzy, jak naród polski. Nawet w najpomyślniejszych okresach swych dziejów naród ten nie prowadził nigdy wojen zaborczych. — Mimo wielkich pokus nie wiódł też wojen religijnych. Ostatni z Jagiellonów wyrzekł do swego narodu te słowa: „Nie jestem królem waszych sumień". A kanclerz koronny Jan Zamoyski tak rzekł wówczas do dysydentów polskich: „Kiedyby to mogło być, abyście wszyscy byli papieżnikami, dałbym za to połowę zdrowia mojego, żebym, drugą połową żyjąc, cieszył się z tej świętej jedności. Ale jeśli kto będzie wam gwałt czynił, dam wszystko zdrowie przy was, abym na tę niewolę nie patrzył". Cała literatura polska przeniknięta jest ideą, że życie polityczne posiada wartość jedynie jako środek, służący Królestwu Bożemu". Do słów tych Foerstera nic więcej dodawać nie należy, świadczą one o głębokiem wżyciu się w psychikę i dzieje narodu polskiego.

Punktem wyjścia filozofji Foerstera i jego zapatrywań pedagogicznych jest Chrystjanizm, zmierzający do najwyższego podniesienia moralnego jednostki, do wyzwolenia i odrodzenia duszy. „O ile powiększycie i polepszycie dusze wasze, o tyle polepszycie prawa wasze i powiększycie granice" (słowa Mickiewicza cytowane przez Foerstera, w Deutschland Zukunft, Angewandte Politische Ethik, 1924, t. II str. 205). A to powiększanie i polepszanie dusz winno się odbywać, nie przez przemoc czy gwałtowną siłę, raczej własnym wysiłkiem jednostki, której z pomocą spieszą starsi i doświadczeńsi, umiejętnie, taktownie i subtelnie wysiłki te w imię miłości wspierając. Bo miłość jest tym wielkim i jedynym czynnikiem, który zdolen jest duszę i świat odrodzić. „Nie dozna łaski zbawienia, kto się na miłości nie oprze. Miłość jedna nie działa marnie: promienna sama w sobie, gasi zawiści, osłabia urazy, daje wszystkim pokój, łączy rozdzielonych, podnosi upadłych, gładzi nierówności, prostuje krzywizny, wspiera każdego, nie obraża nikogo, i ktokolwiek się schroni pod jej skrzydła, znajdzie się bezpiecznym i nie ulęknie się niczyjej groźby". (Słowa aktu Unji Horodelskiej, cy-

towane przez Foerstera w „Litauen und Polen einst und jetzt", Angewandte politische Ethik t. I. str. 80).

Lecz odrodzenie w miłości duszy jednostki nie wystarcza, musi zostać przeniesione i wcielone w stosunki między jednostkami, grupami społecznemi, narodami i państwami.

„Chrystus w polityce — wewnętrznej i zewnętrznej, w dyplomacji, w dziejach, jako najwyższy wyraz prawa i sprawiedliwości powszechnej — oto idea, która jako podstawowy postulat całej kultury.... — wraca u Foerstera" (Mirski, Fryderyk Wilhelm Foerster — Etyka a Polityka, Lwów 1926 str. 35).

Mirski w „Przedmowie" do tłumaczenia „Wychowania Obywatelskiego" staje na stanowisku, że Foerster „zbyt dosłownie przenosi moralność jednostkową na państwo" i wykazując antynomje między jednostką a państwem, stwierdza, że takie zupełne przeniesienie jest niemożliwe. Mam wrażenie, że stanowisko Foorstera jest z jednej strony konsekwencją konstrukcji logicznej jego systemu, z drugiej zaś w syntezie miłości i sprawiedliwości, unoszącej się jako najwyższy nakaz, tak dla jednostki jak i dla państwa, możliwe do zrealizowania. Oczywiście jest to ideał z dzisiejszością nie mający wiele wspólnego — lecz ideał, do którego zrealizowania należy i warto dążyć.

I tu występuje na plan pierwszy charakter Foerstera, który w myśl swych ideałów żyje, narażając się nietylko na przykrości, lecz na najgorsze prześladowania ze strony nietylko jednostek. A „tylko ten człowiek wart nazwy człowieka, który ma pewne przekonania i potrafi je bez względu na skutki wyznawać czynem" (Słowa Józefa Piłsudskiego).

Powyższe uwagi wprowadzają nas w meritum treści przełożonej przez Józefa Mirskiego książki p. t. „Wychowanie Obywatelskie".

Pierwsze wydanie polskie „Wychowania Obywatelskiego", dokonane przez Józefa Mirskiego było przekładem drugiego, zwiększonego i przerobionego wydania „Staatsbürgerliche Erziehung" z 1914 r. Od tego czasu ukazały się dwa dalsze wydania oryginału, z których ostatnie z 1922 r. zostało znacznie rozszerzone. Tłumacz jednak oparł się na wydaniu z 1914 r., uwzględniając niektóre tylko „nowe, ściślej z centralnem zagadnieniem wychowania obywatelskiego wiążące się dodatki" z wydania z 1922 r. Zapewne, że w ten sposób powstała praca „odpowiadająca aktualnym potrzebom polskim", nie mniej atoli czytelnik polski pozbawiony został niesłychanie ciekawych rozważań jak n. p. „Nowsza polityka realna Bismarka w Niemczech", „Polityka niemiecka ks. Bülowa", „Treitschke i jego następcy", „Dzieło Bismarka w świetle krytyki federalistycznej", „Rozprawa z Erikiem Marcksem", „Pycha rasowa a psychologja ras" i szereg innych. Opuszczone problemy są dla czytelnika, właśnie czytelnika polskiego niezwykle interesujące, co więcej na przykładzie omawiania rzeczywistych faktów, istniejących teoryj — ilustrują właściwe stanowisko autora. Osobiście jestem zdecydowanym przeciwnikiem dokonywania, a nawet, za pozwoleniem autora, tego rodzaju oczyszczeń. Niemniej przyznać muszę, że tłumacz przeprowadził to oczyszczenie według pewnego logicznego założenia, streszczającego się w wyłowieniu teorji, z pominięciem ilustrujących tę teorję historycznych przykładów. Ze względu atoli na niesłychanie ciekawą treść opuszczonych w tłumaczeniu ustępów, które poza pedagogicznemi mogłyby zainteresować najszersze warstwy społeczne, należałoby sobie życzyć, by tłumacz podjął się przełożenia ich i jak najśpieszniejszego ogłoszenia drukiem. Dlatego też zaznaczyć muszę, że w dalszym ciągu nie będę omawiał tłumaczenia „Staatsbürgerliche Erziehung" z roku 1922, lecz tłumaczenie w oryginalnym układzie tłumacza.

Rozpada się ono na dwie części, pierwsza omawia „Istotę kultury państwowej", druga „Wychowanie państwowo - obywatelskie".

Foerster stoi na stanowisku, „iż najgłębszą podstawą wszelkiej kultury społecznej i politycznej jest kultura duszy", oparta o ideały religijno - obyczajowe, a „im bardziej obecnie w szerokich warstwach ludności kruszą się i upadają ideały religijno-obyczajowe oraz im bardziej wskutek tego jednostka spada na poziom własnej tylko indywidualności i najbardziej namacalnych swych interesów, tem bardziej zanika też wszelkie poczucie odpowiedzialności wobec wspólnoty życia państwowego, a porządek obywatelski utrzymuje się jedynie dzięki najpośledniejszym motywom i obrachowaniom" (str. 18).

Skoro więc staniemy na stanowisku konieczności poniesienia odpowiedzialności za wspólne dobro, jakiem jest „państwo" — to w konsekwencji musimy całą uwagę i starania położyć na kulturę duszy jednostki. „Prawdziwa kultura obywatelska jest — bowiem — najdojrzalszym owocem głębokiej kultury moralnej..." A kultury moralnej jednostki nie wykształcimy tylko wiedzą o urządzeniach państwowych, władzach, prawach i ustawach, lecz przez wychowanie i wzmocnienie, odpowiedniemi środkami, woli ludzkiej w tym kierunku, by jednostka „wszystkie swe sprawy zawodowe i życiowe ujmowała ze stanowiska obywatelskiego". Przyczem, zdaniem Foerstera, „myśleć po obywatelsku znaczy: dążyć do utrzymania rzetelnej wspólnoty z ludźmi odmiennych przekonań", — dla dobra Państwa, co jest prostą konsekwencją świadomości, że „nie ja jeden tylko tu jestem, lecz oprócz mnie są jeszcze inni". Tezę swoją ilustruje autor przykładami z angielskiej praktyki politycznej, bardzo wysoko ceniąc i bardzo wiele wartościowych cech przyznając angielskiej kulturze politycznej.

Obywatel winien być nietylko osobnikiem posłusznym prawom państwa, lecz przedewszystkiem winien mieć poczucie, że jest jednostką, która to państwo nieustannie tworzy.

Z drugiej zaś strony „etyka i sztuka rządzenia i kierowania ludźmi musi się stać przedmiotem jak najgłębszej rozwagi i jak najtroskliwszego wychowania i samowychowania". W dalszym ciągu zastanawia się Foerster nad sposobem postępowania jednostek kierowniczych, które powinny „ujmować i poruszać duszę od wnętrza, a nietylko z zewnątrz grozić, naciskać i popychać". Sztuka rozkazywania winna „z niezłomną stanowczością żądania umieć połączyć rycerskie poszanowanie dla osoby podlegającej naszej władzy", powinien rozkazujący wżyć się w stan tego, komu rozkazuje; takt, stanowczość a nawet głos odgrywają tu duże znaczenie. Należy pokonać przy wydawaniu rozkazu samego siebie i bezkarność, z jakiej na stanowisku kierowniczem w stosunku do podwładnych korzystamy, a niejednokrotnie pomóc, zwłaszcza młodszym współpracownikom do pokonania oporu wewnętrznego w stosunku do rozkazu, płynącego z popędu do wolności, przyczem kierownik nigdy nie powinien pogrążać się w pedantycznej kontroli szczegółów, lecz pozostawić pewną swobodę wykonawcy, która daje mu zadowolenie i radość pracy.

Świetny ten rozdział, głęboko ujmujący cechy kierowniczych osobistości, jest jakby podręcznikiem pedagogiki postępowania wobec podwładnych, podręcznikiem, którego tezy i wskazania powinny zostać kanonami obowiązującemi. Dalsze swe uwagi poświęca autor wychowaniu biurokracji, której znaczenie w każdem państwie współczesnem jest niebywale wielkie i bez której trudno sobie wyobrazić istnienie współczesnego państwa, dlatego też winna ona zostać jak najlepiej i najodpowiedniej, do zadań, jakie ją czekają, przygotowana i wychowana.

Autor sceptycznie odnosi się do demokracji, według której im większą liczbę ludności powołuje się do uczestnictwa w rządzeniu, tem większe istnieje prawdopodobieństwo, że poczynania ich zmierzać będą do dobra ogólnego. Twierdzenie to atoli w konfrontacji z historją nie zawsze wytrzymuje krytykę.

Rozważania swoje, zamykające część pierwszą „O istocie kultury państwowej", kończy autor słowami: „Przyszła sztuka rządzenia będzie sztuką wychowania, wychowanie zaś polega wyłącznie na autorytecie, a kierownictwo nie jest jedynie rozta-

czaniem nadzoru i opieki, lecz przedewszystkiem pomocą w osiąganiu samodzielności i odpowiedzialności, ożywianiem części ideą całości".

Rozpatrując krytycznie pierwszą część dzieła Foerstera i w zupełności podzielając jego dogłębne uwagi dotyczące wychowania i samowychowania jednostek kierowniczych i biurokracji, podkreślić pragnę pewne niedomówienia. Autor, twierdząc z jednej strony, że obywatel winien być nietylko osobnikiem posłusznym prawom państwa lecz, że przedewszystkiem winien mieć poczucie, że jest jednostką, która to państwo nieustannie tworzy — a więc czynnie do spraw państwowych ustosunkowaną, z drugiej zaś sceptycznie odnosząc się do demokracji i podnosząc znaczenie i wartość jednostek kierowniczych, stwarza pozory niekonsekwencji, które, zdaniem mojem, łatwoby usunąć, lecz które niemniej istnieją.

W drugiej części swej pracy p. t. „Wychowanie państwowo - obywatelskie", omawia Foerster metody i stopnie wychowania państwowo - obywatelskiego, zastanawiając się, „w jaki sposób można przyrodzone człowiekowi popędy egocentryczne tak przekształcić, by w razie konfliktu zwyciężał zawsze obywatel państwa nad człowiekiem interesu czy partji". Drogę do tego celu prowadzącą widzi w wychowaniu społecznem, ostrzegając jednak przed konsekwencjami krańcowego wychowania społecznego, które prowadzi do gospodarczego i politycznego egoizmu korporacyjnego. Przeciwwaga musi zaistnieć w samym charakterze jednostki, która bardzo wcześnie winna zostać wprawiana do samodzielności wobec dyktatury ducha korporacyjnego i opinji publicznej. „Kształcenie stałości charakteru wobec kaprysów i zbiorowych głupstw staje się dla demokratycznego ustroju społecznego poprostu kwestją bytu".

Czynnikami więc wychowawczemi są tu: samorząd uczniowski z pewnemi ograniczeniami, zabawa-gra, w której ścierają się z sobą bezpośrednio najsilniejsze namiętności i interesy, a w której młodzież uczy się postępować z przeciwnikiem bezwzględnie „fair" — lojalnie i rycersko, wytworzenie należytej hierarchji funkcyj życiowych w duszy indywidualnej („kształcenie młodzieży w przestrzeganiu miary i karności, nawet gdy chodzi o dobre poruszenia duszy, w planowem podporządkowaniu rzeczy ubocznych rzeczy głównej, w konsekwentnem poddawaniu pierwiastka zmysłowego pierwiastkowi duchowemu, wychowywanie w duchu bezwarunkowego posłuszeństwa wobec nakazów sumienia i przyzwoitości, usuwanie wszelkich wykrętów, tłumaczeń i względów postronnych, mających zwalniać od posłuszeństwa, ćwiczenie w bezwzględnem poświęceniu korzyści własnych na rzecz przyzwoitości i honoru, oto, co wychowuje człowieka bezpośrednio do stawiania idei państwowej ponad wszelkie interesy partykularne"), dostarczanie młodzieży sposobności opiekowania się i niesienia pomocy bliźnim, zaprawianie młodzieży do wdzięczności, wkońcu kształcenie odpowiedzialności.

Wiele z tych czynników kształci już samo życie rodzinne, którego znaczenie społeczno-wychowawcze jest w ostatnich czasach, zdaniem autora, niesłusznie kwestjonowane.

W dalszych rozważaniach podkreśla autor znaczenie harcerstwa dla wychowania państwowego, omawia wartość przysposobienia wojskowego młodzieży, które winno być prowadzone we właściwej proporcji do reszty celów wychowawczych, konieczność wychowania „w rzetelnej miłości pokoju t. j. konsekwentnej woli do porozumienia oraz samokarności, ujawniającej się w słowie i czynie każdego obywatela, promieniującej także nazewnątrz i stanowiącej w ten sposób o wiele skuteczniejszą przeszkodę dla wrogich koalicyj, aniżeli najwyżej nawet rozwinięta defensywa". Roztrząsa zagadnienie samowiedzy narodowej i szkodliwego egoizmu narodowego, stwierdzając, że u młodzieży należy budzić zdrową i jasną świadomość zasadniczej wartości i misji własnego narodu, przyczem jednakowoż podkreśla, że „prawdziwe wychowanie narodowe odbywać się może pomyślnie jedynie w jak najściślejszym związku z wychowaniem międzynarodowem i naodwrót". Domagając się wprowadzenia do systemu wy-

 chowawczego poczucia rycerskości, twierdzi, że „walka nie powinna nigdy prowadzić do całkowitego wyłączenia obowiązku miłości wobec bliźniego".

Stojąc zaś na stanowisku, że państwo jest tylko środkiem do wyrobienia doskonałego człowieczeństwa, stwierdza, że osobowość odgrywa tu najwybitniejszą rolę, a „polega ona (osobowość) na niezbywalnej odpowiedzialności duszy człowieka wobec najwyższego swego przeznaczenia. Tak pojęta idea osobowości przeciwstawia się wręcz kultowi indywidualności".

Część drugą zamyka autor rozważeniem wartości wychowawczej szkół dokształcających zawodowych, opieki społecznej, angielskich settlementów, domagając się nie przenoszenia cnót indywidualnych w życie społeczne, lecz budowania życia społeczno-państwowego na cnotach osobistych.

Część trzecia stanowi uzasadnienie filozoficzne autora i zamknięcie dowodzeń, a streszcza się w słowach: chęć oparcia moralnego porządku społeczno-państwowego na zupełnie samoistnych podstawach jest złudzeniem, „płynącem z niedostatecznej znajomości natury ludzkiej, jeśli się sądzi, że rzeczywiście niezawodną lojalność do państwa i rzeczywiście głęboko ugruntowaną sumienność obywatelską oprzeć można na samych tylko społecznych instynktach człowieka. Bezmierną siłę ciążenia samolubstwa, przemożną rzeczywistość namacalnych korzyści zdają się pokonać jedynie moce, pochodzące z Królestwa, które nie jest z tego świata".

Na tem zamkniemy przegląd treści drugiej i trzeciej części dzieła Foerstera. Nie możemy mu odmówić głębokości, wnikliwości oraz precyzyjności w omawianiu poruszanych zagadnień. I stwierdzić musimy, że znajomość dzieła Foerstera jest konieczną dla wszystkich, którzy problem wychowania państwowego chcą wypełnić istotną i wartościową treścią.

Na zakończenie jeszcze kilka słów o tłumaczeniu. Tłumaczenia dokonał Dr. Józef Mirski, który przełożył już poprzednio szereg dzieł Foerstera (Wychowanie Obywatelskie, wyd. I; Wychowanie i samowychowanie, Gebethner i Wolff; Chrystus a życie człowieka, Gebethner i Wolff; Etyka a polityka, 1926, Gubrynowicz i Syn; Religja a kształcenie charakteru, Poznań Ks. Św. Wojciecha). Tłumacz włożył wiele pracy, by oddać ściśle myśl autora, nierzadko parając się z dużemi trudnościami. Praca jednak została uwieńczona pozytywnym wynikiem: ścisłość przekładu została połączona z artystycznem wprost oddaniem treści w języku polskim. Jak zgrzyt tylko zjawił się na str. 128 wyraz „kazienny", którego zdaniem mojem, nie należało użyć. Korekta dobra.

Dr. Stefan Truchim

STEFAN BALEY. ZARYS PSYCHOLOGJI W ZWIĄZKU Z ROZWOJEM PSYCHIKI DZIECKA. Bibljoteka Pedagogiczno - Dydaktyczna. Książnica - Atlas. Lwów — Warszawa. Str. 424.

Jeśli ktoś interesujący się psychologją dzieci i młodzieży — nauczyciel, lekarz, pracownik społeczny, rodzice — chciał się z tą dziedziną zapoznać, sięgał do książek traktujących o psychice dzieci i młodzieży. Takich książek jest dużo, mniej lub więcej ścisłych, obejmujących krótsze lub dłuższe okresy rozwoju, opisujących całokształt rozwoju, lub też jedną tylko funkcję. Wszystkie jednak tego rodzaju książki, ujmujące głębiej temat, wymagają od czytelnika uprzedniego przygotowania psychologicznego; autor jakby zakładał zgóry, że czytelnik zna i rozumie terminy psychologiczne, że zapoznał się już przedtem z psychologją ogólną. Jeśli więc ktoś chciał z pożytkiem przeczytać czy to podręcznik psychologji pedagogicznej czy pracę monograficzną z zakresu psychologji dziecka, sięgał do podręcznika psychologji ogólnej i zestawiając obie książki, próbował sobie utworzyć pełny obraz psychiki dziecka. Jednak niezawsze mu się to udawało, gdyż w psychologji ogólnej znajdował omówienie całego szeregu ciekawych zjawisk, które pomijano jako mniej ważne, czy mniej interesujące w psychologji dziecka.

I odwrotnie psychologja dziecka uwzględnia zjawiska, których wyjaśnienia i opisu nie znajdujemy w psychologji ogólnej.

Książka prof. St. Baleya przez swe ujęcie oszczędza wiele czasu i pozwala uniknąć czytelnikowi specjalnego wysiłku zestawiania psychologji ogólnej z psychologją dziecka. Znajdujemy w niej omówienie wszystkich zjawisk psychicznych i ich rozwoju u dziecka. Autor sam podkreśla w przedmowie, że „książka liczy się z potrzebą tych, których interesuje przedewszyskiem psychologja dzieci i młodzieży, a psychologja ogólna jest dla nich raczej tylko wstępem do tej specjalnej dziedziny". To też zachowując podział zagadnień, zwykły w podręcznikach psychologji ogólnej, autor daje im inne ujęcie: po omówieniu każdego zjawiska, procesu lub dyspozycji psychicznej, autor omawia ich przebieg i rozwój u dziecka.

Książki tej niepodobna streszczać. Zawiera ona w niezwykle zwięzłej, a jednak szczegółowej formie omówienie zjawisk psychicznych jako przedmiotu psychologji, stopni rozwoju psychicznego i głównych rodzajów zjawisk psychicznych, rozdział o rozwoju fizycznym dzieci i młodzieży, szczegółową analizę czynności psychicznych i ich rozwoju u dziecka, omówienie zjawisk psychicznych anormalnych. Przy każdem zagadnieniu prof. Baley podaje poglądy różnych autorów i szkół, przyczem dużo miejsca poświęca na metody badań. To też książka ta jest interesującą zarówno dla czytelnika, którego ma dopiero w temat wprowadzić, jak dla specjalisty — psychologa, szczególnie dla psychologa szkolnego, któremu daje ciekawe zestawienie faktów i przegląd metod i kierunków psychologicznych.

Ten ostatni czytelnik, a może i czytelnik, w którym książka prof. Baleya wzbudziła dopiero specjalne zainteresowanie psychologją dziecka, odczuwa pewną lukę: w toku książki przytaczane są zdania wielu autorów, szereg prac, badań, metod, nie znajdujemy jednak bibljografji dotyczącej cytowanych autorów, którąby ułatwiła pogłębienie zainteresowań, wzbudzonych przez książkę.

Nie należy jednak sobie wyobrażać, że po przeczytaniu tej książki można przystąpić odrazu od badań psychologicznych — przeciwnie, książka prof. Baleya, zapoznając nietylko z rozwojem psychiki dziecka, lecz i z rozwojem nauki o psychice dziecka, ukazuje czytelnikowi całe bogactwo i różnorodność zagadnień, pozwala mu zrozumieć dziecko, ale jednocześnie uświadamia trudności i zmusza do głębszego ujęcia.

R. M.

DR. TADEUSZ KLIMOWICZ: JAK SIĘ ROZWIJA PSYCHIKA DZIECKA? Nakładem „Naszej Księgarni", Sp. Akc. Z. N. P., Warszawa 1936, stron 55.

Reformę szkolną w poszczególnych państwach po wojnie wyprzedziły albo szły z nią w parze badania nad psychiką dziecka. Dzieła wybitnych uczonych niemieckich zainicjowały tę działalność i stworzyły podstawę do badań w różnych krajach, wśród których Polska nie pozostawała bynajmniej na szarym końcu, lecz dorzucała i dorzuca co pewien czas dzieła o nieprzemijającej szybko wartości do ogólnoeuropejskiego dorobku naukowego. Dzieła te, pisane przedewszystkiem dla specjalistów, nie zawsze jednak mogły trafić do ludzi, interesujących się zagadnieniami wewnętrznego życia dzieci i młodzieży oraz wychowaniem młodego pokolenia, a nie mających dostatecznego przygotowania naukowego z tej właśnie dziedziny wiedzy. Od dłuższego więc czasu odczuwano brak przystępnego podręcznika względnie popularno - naukowej rozprawki, wprowadzającej w skomplikowane nieraz zagadnienia psychiki młodzieży i dającej wskazówki, gdzie należy szukać odpowiedzi na nasuwające się pytania, dotyczące — zdawałoby się — dziwnego czasem zachowania się naszych wychowanków. Temu brakowi w naszej literaturze popularno - naukowej stara się uczynić zadość rozprawka Dr. Tadeusza Klimowicza.

Książeczka jest przystępnem opracowaniem wykładów, jakie miał autor na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie w roku akademickim 1931/32 na temat „Fazy rozwoju psychicznego młodzieży szkolnej", i nie rości sobie pretensyj do oryginalności opracowania problemu rozwoju psychiki dziecka; chodzi w niej raczej o możliwie najbardziej popularne przedstawienie ważniejszych wyników dotychczasowych badań nad zagadnieniem, którego znajomość jest niezbędna dla każdego wychowawcy. W wywodach swoich oparł się autor przedewszystkiem na pracach St. Baleya, Ch. Bühlerowej, W. Mc Dougall'a, W. Sterna, Szumana, O. Tumlirza H. Vorwahla, M. Kreutza i H. Winklera, starając się zawsze — pomimo nagromadzenia wyników badań tych wcale nieprzeciętnych uczonych — przedstawić rzecz w sposób jaknajbardziej przystępny i unikając drobiazgowych rozważań, co zresztą w danym wypadku nie było rzeczą wcale łatwą.

Po ogólnej charakterystyce rozwoju psychicznego omawia więc kolejno fazę wczesnego dziecięctwa, pierwszy okres przejściowy, potem fazę drugiego czyli szkolnego dziecięctwa, dalej drugi okres przejściowy czyli okres przedpokwitania lub przekory, następnie trzecią fazę rozwoju, t. j. pokwitanie i nakoniec okres młodzieńczy. Zbyteczną wydaje się rzeczą podawanie tutaj treści każdego z wymienionych rozdziałów, zawierają one naogół rzeczy znane czytelnikom „Oświaty i Wychowania". Rozprawkę uzupełnia racjonalnie dobrany wykaz niektórych ważniejszych dzieł, ułożony jednak w taki sposób, aby kolejne ich studjowanie mogło rozszerzyć i pogłębić wiadomości, ogólnie nieraz poruszone przez autora, oraz wprowadzić w bardziej specjalne i szczegółowe zagadnienia rozwoju psychicznego młodzieży. Nie poszedł więc autor drogą popisu swoją „uczonością", lecz chodziło mu raczej o stronę praktyczną i codzienną przydatność dla wychowawców. Swój cel osiągnął: książeczka mała wprawdzie rozmiarami, ale bogata treścią, wyróżnia się dodatnio wśród innych tego rodzaju publikacyj polskich (czasem mniej samodzielnych — i tak bywa!).

Na szczególne podkreślenie zasługuje daleko posunięta zwięzłość i jasność wykładu oraz dobre orjentowanie się zarówno w całości zagadnienia, jak i w jego szczegółach, a nadto w obszernej literaturze przedmiotu. To też z rozprawki może skorzystać każdy, kto interesuje się sprawą wychowania młodzieży. Nauczyciel, który już niejedno przestudjował dzieło z psychologji, przeczyta niezawodnie z przyjemnością także pracę Dr. Klimowicza, gdyż ona pozwoli mu odświeżyć i uzupełnić, a może i uporządkować, niektóre zdobyte różnemi drogami wiadomości; innych zaś ludzi, dla których sprawa rozwoju psychicznego młodzieży była obca, wprowadzi umiejętnie w zagadnienie, rozjaśni je i zachęci do dalszego czytania. Dla tych osób ma ona szczególniejsze znaczenie; autor z myślą o nich pisał prawdopodobnie swoją pracę. Dlatego książeczka winna się znaleźć przedewszystkiem w rękach początkujących nauczycieli i rodziców, którzy nie mają czasu na studjowanie większych rozmiarów dzieł z zakresu psychologji dzieci i młodzieży, a interesują się życiem wewnętrznem swoich wychowanków.

St. Seweryn.

PROF. ST. SZUMAN I DOC. ST. SKOWRON: ORGANIZM A ŻYCIE PSYCHICZNE. Nakł. „Naszej Księgarni", Sp. Akc. Z. N. P., Warszawa 1934. Stron 424.

O wpływie ducha na ciało pisano u nas bardzo dużo głównie w dziedzinie filozofji, lecz w niewielu wypadkach udało się dojść do konkretnych rezultatów. Różnego rodzaju teorje, jakie snuto i snuje się na ten temat, mają charakter raczej hipotetyczny względnie metafizyczny i nie zawierają takich danych, któreby można niezawodnie i ściśle wyjaśnić bez uciekania się często do pomocy fantazji.

W rzeczywistości zaś życie psychiczne człowieka pozostaje pod wpływem dwóch bardzo oddalonych od siebie i krańcowo przeciwnych grup czynników, a mianowicie

biologiczno - przyrodniczych i racjologiczno - humanistycznych, które niejako wzajemnie na siebie napierają. Wiele zjawisk psychicznych można wytłumaczyć starciem się tych dwóch przeciwnych grup; dopiero przy ich skrzyżowaniu powstaje odrębne życie psychiczne człowieka. Granice pomiędzy biologją a psychologją są naogół dosyć niewyraźne — tak, że trudno nieraz dokładnie określić, co należy do jednej nauki, a co do drugiej. To płynne pogranicze badali niejednokrotnie zarówno przedstawiciele jednej nauki jak i drugiej. Gdy badania przeprowadzali psychologowie, w ich wynikach widać było braki w zakresie dostatecznego przygotowania biologicznego, gdy zaś pracy tej podejmowali się biologowie, wykazywali niedostateczne przygotowanie psychologiczne. W ostateczności wiele dotychczas opracowanych zagadnień psychologicznych — zwłaszcza zaś, gdy chodzi o anatomiczne, fizjologiczne i biologiczne podstawy zjawisk psychicznych, wykazuje z tego właśnie powodu poważne braki. Wyjście z tej sytuacji nie jest bynajmniej łatwe, gdyż stale grozi zbyt jednostronne traktowanie sprawy. Zdaje się, iż najszczęśliwszem rozwiązaniem byłoby zręczne połączenie pracy psychologa z pracą biologa dla wspólnego celu.

Tę właśnie drogę obrali nasi autorzy i stworzyli dzieło, jakiego nie mieliśmy dotychczas w naszej literaturze. Praca ta, nawskroś oryginalna zarówno w całości swojego ujęcia jak i w szczegółach, jest pierwszem u nas rozwiązaniem problemów bardzo trudnych, a naogół — pomimo wszystko — mało zbadanych. Autorzy wszędzie opierają się na dotychczasowych wynikach badań ściśle biologicznych i psychologicznych, na każdym jednak kroku znajdują problemy nowe, niedostatecznie dotychczas oświetlone, gdzie po raz pierwszy zapuszczają badawczą sondę. Stąd też wyniki ich badań są zupełnie niecodzienne. Nie sposób tutaj podawać treści całego dzieła, jest ona zbyt bogata. Ograniczę się zatem do zwrócenia uwagi tylko na niektóre zagadnienia.

Po ogólnych uwagach na temat organizmu, jako pewnego rodzaju maszyny, następnie na temat materjalnego podłoża życia, komórki oraz zróżnicowania i podziału pracy w organiźmie, przechodzą autorzy do szczegółowego omawiania budowy i funkcyj centralnego systemu nerwowego w związku z życiem psychicznem. Podstawą tych rozważań są właściwości tkanki nerwowej i zasadnicze połączenia neuronów (układy łańcuchowe i rozgałęzione oraz kombinacje obukoliste i drabinkowe), a nadto rozwój i funkcje narządów zmysłowych, systemu nerwowego i integracji różnych jego części. Do najciekawszych należą tutaj uwagi o funkcji ośrodków podkorowych półkul mózgowych, kory mózgowej i o działaniu koordynującym systemu nerwowego. Cały ten mechanizm koordynacji nerwowej, osiągający szczytowy punkt rozwoju w organiźmie człowieka, nie jest jedynym, — prócz niego bowiem istnieje jeszcze mechanizm koordynacji chemicznej, którego najistotniejszemi czynnikami są hormony. Wpływ ich zaznacza się nietylko w oddziaływaniu na wiele oddalonych od siebie części ustroju, lecz także i w sferze psychicznej wskutek oddziaływania na różne ośrodki nerwowe wyższego i niższego rzędu. Z tego powodu spełniają ważną rolę w kształtowaniu osobowości. Istnieją różne poglądy na wpływ hormonów na kształtowanie się osobowości, wiele z nich jednak trudno przyjąć, ponieważ zbyt mało posiadamy jeszcze danych do zajęcia zdecydowanego stanowiska. W każdym razie wpływ hormonów jest szczególnie silny w okresie dojrzewania człowieka. Jednakże dojrzewania psychicznego i umysłowego nie można tłumaczyć tylko przez samo ich działanie na mózg, ponieważ poza niem wchodzą w grę jeszcze czynniki inne, mało nieraz uwzględniane, jak np. kultura duchowa środowiska, przyswajanie sobie zdobyczy kulturalnych, przekazanych przez starsze pokolenie i t. p. Jednostronnie biologiczny punkt widzenia w tej dziedzinie życia psychicznego, jak zresztą w każdej innej, jest niewystarczający.

Bardzo interesujące są uwagi, poświęcone sprawie dziedziczenia właściwości cielesnych i psychicznych, a poparte wielu przykładami. W odniesieniu do pierwszych omówiono zasady dziedziczności ze szczególnem zwróceniem uwagi na prawa dziedziczenia (np. prawo Mendla), mechanizm dziedziczenia, dziedziczenie płci i t. d. O ile

 cechy fizyczne stosunkowo łatwo możemy zauważyć i wyodrębnić, o tyle znowu właściwości duchowe znacznie trudniej jest opisać i zbadać naukowo, tak aby ścisłe porównanie tych samych cech u rodziców i dzieci stało się możliwe. Dziedziczymy tylko zawiązki dyspozycyjne, które różnym ludziom dane są w różnym stopniu, rozwijają się zaś pod wpływem korzystnych okoliczności zewnętrznych. W rezultacie w badaniu każdej psychiki należałoby wyróżnić — co powstało dzięki specjalnym warunkom zewnętrznym, a co jest w pewnej mierze dziedziczone. Ale to nie jest jeszcze wszystko: ponieważ wielkie znaczenie dla uformowania się charakteru danej jednostki mają wpływ środowiska oraz własne indywidualne prace nad charakterem, a proporcja obu tych czynników, odziedziczonych właściwości i cech nabytych, w formowaniu indywidualnej osobowości nie jest nam jeszcze dokładnie znana, stąd wyróżnianie ich napotyka na duże trudności. — Gdy zaś chodzi o dziedziczenie cech nabytych genetyka obaliła tę hipotezę. Posiada to dla człowieka doniosłe znaczenie. „Wszelkie bowiem typy reakcyj genicznych, które doprowadziły w nas do ujawnienia się określonych cech na skutek pewnego zespołu warunków zewnętrznych, nie posiadają żadnego wpływu na następne generacje. Dziedziczą się tylko geny, posiadające różne możliwości reagowania na otaczające warunki, — którą zaś drogę obiorą, to zależy od warunków otoczenia, i to jest wyłącznie indywidualną właściwością. Wiedza, cały duchowy dorobek jednostki nie przechodzi dziedzicznie na potomstwo, nie dziedziczą się też i te wszystkie indywidualne zdobyte cechy, które dla potomstwa byłyby prawdziwą zaporą i przeszkodą normalnego i swobodnego rozwoju" (str. 240 — 241).

Nie mniej ciekawe są rozważania, poświęcone instynktom. Często zdarza się, iż pedagogowie oraz psychologowie, współpracujący z nimi, posługujący się tem pojęciem w sposób niejasny (zamiast np. popęd mówią nieraz instynkt i naodwrót), nie określają wyraźnie, co rozumieją przez instynkt, to znowu rozszerzają to pojęcie zanadto albo też mieszają je z innemi. Nasi autorzy nie podają własnej definicji instynktu, lecz po rozpatrzeniu jego cech na podstawie różnych określeń (danych np. przez Jamesa, Claparede'a, Driescha, Morgana, Drewera i Mc Dougall'a) wyróżniają w nim trzy właściwości, a mianowicie: sprawnościową, popędową i funkcjonalną (celowość instynktów). Po przeprowadzeniu ich drobiazgowej analizy stwierdzają, iż u człowieka nie można mówić o instynktach w tem samem znaczeniu, co u zwierząt, — co najwyżej może być mowa o skłonnościach, popędach, dyspozycjach i dążnościach, które niezawsze są instynktami. Zakończenie tych roztrząsań stanowią uwagi o jedności czy wielości instynktów u człowieka.

Zajmujące są również dociekania nad biologicznemi formami uczenia się i zdobywania doświadczenia. Wyróżnia się w nich dwa zasadnicze momenty: a) modyfikacji, b) utrwalania. Pierwszy dotyczy zagadnienia plastyczności, polegającej na zmianach w zachowaniu się, w strukturze nerwowej oraz na wrażliwości sensorycznej i percepcyjnej. W omawianych sposobach uczenia się zapomocą metody prób i błędów oraz odruchów warunkowych (badania Pawłowa) czynnik popędowy i uczuciowy gra niewątpliwie dużą rolę. Uczenie się dzięki mechanizmowi nacechowania uczuciowego jest bardzo ważnym i podstawowym sposobem, a moment emocjonalny gra tu bardzo dużą rolę (wobec tego „wkuwanie" jakiegoś zadania bez zainteresowania daje niewielkie wyniki); równie ważne w uczeniu się jest spostrzeganie wzrokowe, refleksja i wyobraźnia, a nadto zdawanie sobie sprawy z funkcji narzędziowej i zdolność ujmowania stosunków „narzędziowych" („zrozumienie polega zasadniczo na wyjaśnieniu danego zjawiska przez uchwycenie przyczyny jego powstania lub funkcyj albo jego związków z innemi zjawiskami" (str. 306). „Uczenie się rozumne polega na zdawaniu sobie sprawy ze swojego postępowania i ze związku, istniejącego między metodą i jej efektami" (str. 307). — Poza wymienionemi czynnikami plastyczności tkanki nerwowej istnieją jeszcze inne, mające decydujący wpływ na możność zdobywania doświadczenia w większym zakresie, a mianowicie — zabawa, naśladownictwo i mowa.

Gdzieindziej znowu rozpatrują autorzy zjawisko ewolucji biologicznej organizmów, starając się jednocześnie wyjaśnić możliwie najprościej fakt rozwoju czynnikami mechanicznemi, a więc w sensie przemiany jednych gatunków w drugie (w ciągu historji istnienia życia na naszym globie), przyczem omawianie ewolucji człowieka zajmuje bardzo ważne miejsce. Wszelka ewolucja jest wynikiem dwóch podstawowych i współzależnych czynników, t. j. wewnętrznego czyli plastyczności organizmu i zewnętrznego, t. j. swoistych podniet, działających na organizm w otoczeniu, w którem on stale przebywa i żyje. Doskonalącej się integracji towarzyszy możność przystosowania czynnego do coraz rozleglejszego środowiska. „Człowiek jest zarówno psychicznie jak cieleśnie punktem szczytowym tej ewolucji, organizmem najwyżej zorganizowanym, t. j. najbardziej zróżnicowanym, a równocześnie doskonale zintegrowanym i obejmującym zmysłami, pamięcią i rozumem najszersze widnokręgi" (str. 346).

Wiele ciekawych uwag znajdziemy również w rozdziale o osobowości i charakterze. W strukturze osobowości można wyróżnić tworzywo i czynniki je modelujące. Pierwszem jest wrodzona natura czyli konstytucja („fatum wewnętrzne"), u każdego człowieka inna, drugie zaś stanowi przestrzenna i czasowa konstelacja czynników zewnętrznych, t. j. środowiska („fatum zewnętrzne"), a nadto ideały i normy, które dana jednostka w sobie wytwarza. Chcąc jednak chociaż częściowo je urzeczywistnić, jaźń musi podjąć „walkę wewnętrzną, walkę ze sobą, walkę o supremację charakteru autonomicznego nad charakterem popędowym i wrodzonym oraz nad charakterem pasywnie się tworzącym i mechanicznie przez życie i los kształtowanym" (str. 358). W tej walce kształtuje się charakter pod wpływem czynników ponadbiologicznych, t. j. społecznych i kulturalnych. Jaźń tworzy własne ideały, z ideałów społeczeństwa przyjmuje to, co jej odpowiada, co jest zgodne z jej przekonaniem, co indywidualnie uznała i uznaje za słuszne. W ten sposób dochodzimy do zasadniczego stwierdzenia: „Wrodzona konstytucja psychologiczna decyduje o losach każdego człowieka, a również o jego charakterze, niemniej jak środowisko i zewnętrzne losy. Nie można zmienić podstawowej swojej natury, można ją tylko opanować i nią pokierować. Charakter tworzy się, innemi słowy, przez sublimację popędów i naturalnych, indywidualnych skłonności, a nie przez ich zniweczenie" (str. 372 — 373). Stwierdzenie tego faktu jest sprawą niezwykłej wagi dla organizowania wszelkich prac wychowawczych. — Z takiego postawienia sprawy wyłania się potrzeba psychologicznego przystosowania się do środowiska wogóle, a następnie do coraz bogatszego w podniety, o coraz szerszym horyzoncie i o coraz większej ilości uaktywnionych w niem elementów. Odbywa się ono dzięki pamięci, stanom uczuciowym (popędom i wzruszeniom), dzięki rozumowemu wglądowi w sytuację (inteligencji) i dzięki aktom woli i intencjonalnego wyboru. („Człowiek o lepszej pamięci czy wyobraźni, uwadze czy inteligencji będzie sobie w wielu wypadkach życiowych mógł lepiej dać radę" ... str. 387). W rezultacie każdy człowiek przystosowany jest tylko do pewnego określonego środowiska, które zna i w którem działa; jest to przystosowanie zawodowe. Wśród różnych form przystosowania szczególnie ważne jest przystosowanie człowieka do człowieka. „Dana jednostka jest przystosowana do społeczeństwa, w którem żyje, tylko o tyle, o ile w zasadzie w niem współdziała, w tej mierze, w jakiej nietylko egoistycznie bierze, lecz również altruistycznie daje" (str. 392). Dlatego też „działalność wychowawcza, jeżeli ma być skuteczna, wymaga pewnej taktyki i taktu, czyli właśnie brania pod uwagę ze strony wychowawcy zarówno indywidualności swojej, jak indywidualności wychowanka. Trzeba się do niego wychowawczo przystosować nietylko zależnie od jego indywidualności, lecz trzeba odpowiednio działać swoją własną indywidualnością, tą, którą jedynie każdy osobnik ma indywidualnie do dyspozycji" (str. 392). Nic słuszniejszego nad te wskazania, one winny stać się naprawdę myślą przewodnią prac każdego wychowawcy.

Uzupełnieniem, dosyć luźnie związanem z poprzedniemi wywodami, a równocze-

 śnie w pewnej mierze ich niejako syntezą jest rozdział ostatni, t. j. o człowieku jako istocie ponadbiologicznej. Ponieważ właściwa natura psychiczna człowieka staje się zrozumiała dopiero przez wykazanie dodatnich i ujemnych wpływów oderwania się jego psychiki od biologicznego podłoża, przeto rozważania nad tą sprawą skupiono wokoło trzech zagadnień, a mianowicie: jak psychika człowieka odrywa się od podłoża biologicznego i stwarza sobie nowe, ponadbiologiczne cele, jak wskutek tego właśnie następuje u niego zjawisko nieprzystosowania się do życia, a wreszcie jakiemi sposobami zyskuje człowiek wyższe, ponadbiologiczne przystosowanie się do rzeczywistości. Z rozważań tych wynika, że „człowiek jest istotą dwoistą, rozszczepioną i nieharmonijną pod względem psychicznym. Jako organizm jest cząstką przyrody, jako autonomiczna indywidualność psychiczna jest od niej w pewnej mierze niezależny. W sferze biologicznej jest deterministycznie skrępowany, w sferze duchowej jest wolny. Jako cząstka natury podlega przemianom i ostatecznej zagładzie, jako jaźń świadoma pragnie i żąda trwałego istnienia dla siebie i dla wszystkich jaźni. Jako organizm podlegający nakazom instynktów dąży do zaspokojenia popędów i namiętności, jako istota świadoma i rozum posiadająca podporządkowuje się celom, które jego rozum jako wyższe uznaje. Jego natura zmysłowa szuka przedewszystkiem przyjemności, ale panowanie nad sobą pozwala zapanować nawet nad tym popędem" (str. 404). Dlatego właśnie, „sytuacja psychiczna człowieka jest w swojej istocie tragiczna, a zarazem bohaterska" (str. 405). — I taki byłby ostateczny wniosek z wywodów obu autorów.

Jak widać z powyższych uwag, poruszających tylko kilka zagadnień, szeroko rozwiniętych przez autorów, książka nie jest podręcznikiem ani biologji, ani psychologji, jest natomiast uzupełnieniem jednego i drugiego, a równocześnie wprowadzeniem do biopsychologji; daje możliwie pełny obraz psychiki ludzkiej jako zjawiska biologicznego, ujmowanego jednak w ten sposób, aby tem jaśniej wystąpiło ponadbiologiczne, specyficzne oblicze życia psychicznego człowieka. Chociaż dużo stosunkowo miejsca poświęcono w książce zwierzętom, to jednak odnośne ustępy mają charakter raczej informacyjny, a zasadniczym problemem staje się zawsze psychika ludzka. Autorzy pomijają wszelkie teorje filozoficzne na temat związku pomiędzy organizmem a psychiką, jako rzeczy, których nie można definitywnie wyjaśnić (nic słuszniejszego!), zwracają zaś uwagę przedewszystkiem na rzeczy, które stwierdzono lub które można stwierdzić.

Książka przeznaczona jest — jak chcą autorzy — dla studentów psychologji, pedagogiki, biologji, przyrody i medycyny, w rzeczywistości zaś pisana jest w sposób tak przystępny, że może ją czytać każdy, kto ma nawet zupełnie przeciętne przygotowanie biologiczne i psychologiczne. Jasność i przejrzystość wykładu, wyraziste przedstawienie rzeczy, unikanie drobiazgów i szczegółów nieistotnych przy równoczesnem i wielostronnem bogactwie treści stanowią o nieprzeciętnych wartościach tej publikacji. Dla ludzi, traktujących zagadnienia wychowawcze poważnie i głęboko, odda ona nieocenione usługi, dla innych zaś pokaże ich głębię, zainteresuje ich wielostronnością, a jako pełna głębokich myśli, płynących z zastanawiania się nad życiem i jego przejawami, zachęci do porzucenia powierzchowności w pracy nad wychowaniem młodzieży.

Naprawdę mądra i piękna książka, godna przestudjowania.

St. Seweryn.

DRUKARNIA PAŃSTWOWA. WARSZAWA, MIODOWA 22. 81039.